

Educación, desarrollo rural y juventud

ROGELIO BRUNIARD (COORDINADOR)

GABRIEL KESSLER / ROGELIO BRUNIARD

LILIANA JABIF / AUDE BRESSON / MARIANO PALAMIDESSI



LA EDUCACIÓN DE LOS JÓVENES DE PROVINCIAS DEL NEA Y NOA EN LA ARGENTINA



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires



SECRETARÍA DE AGRICULTURA,
GANADERÍA, PESCA Y ALIMENTOS



FONDO INTERNACIONAL
DE DESARROLLO AGRÍCOLA

AUTORIDADES NACIONALES

Presidente de la Nación
Néstor Carlos Kirchner

Ministra de Economía y Producción
Felisa Miceli

Secretario de Agricultura, Ganadería,
Pesca y Alimentos
Javier María De Urquiza

Coordinador Nacional
PRODERNEA - PRODERNOA
Jorge Neme

Coordinadora Técnica Nacional
PRODERNEA - PRODERNOA
Susana Márquez



INTRODUCCIÓN:
Gustavo de la Arena

ASESORAMIENTO EN JUVENTUD
RURAL Y DESARROLLO:
Favio Pirone

FOTOS:
Martín Gómez Álzaga (p. 124)

Archivo fotográfico
PRODERNEA/PRODERNOA

Instituto Internacional de Planeamiento
de la Educación/ IIFE-UNESCO
Sede Regional Buenos Aires
Directora: **Margarita Poggi**

Coordinador del área de Investigación
y Diagnóstico de Política Educativa:
Emilio Tenti Fanfani

Coordinador del proyecto Educación,
desarrollo rural y juventud:
Rogelio Bruniard

Consultores del proyecto: **Javier Balsa,**
Eduardo Fontenla, Francisco Gatto,
Liliana Jabif, Gabriel Kessler
y Mariano Palamidessi

Asistente de investigación:
Aude Bresson



Archivo fotográfico PROSAP
Horacio Forlano (p. 17, p. 123)
María Presas (tapa)

EDICIÓN:
León Goldstein,
Bifronte Ediciones

DISEÑO Y ARMADO:
Guillermo Falciani

solapas de tapa

Liliana Jabif es Licenciada en Ciencias de la Educación, Master en Sociología de la Educación por la Universidad de Luna, Suecia, y doctorado de la Universidad de Sevilla. Es consultora del Bureau Internacional de Educación (BIE-UNESCO-Ginebra). Coordina proyectos de formación en competencias para la gestión educativa en América latina y diseño de currículo con enfoque de competencias. Es profesora invitada de la Universidad de la República, de la Universidad ORT de Uruguay, de la Universidad de San Andrés, Argentina, y profesora consultante de la Universidad Austral de Chile. Consultora Instituto Internacional de Planificación Educativa (IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires).

Aude Bresson es Licenciada en Ciencias Políticas (Universidad París 8, Francia). Es asistente de investigación en el proyecto “Educación, desarrollo rural y juventud” entre el IPE y la SAGPyA.

Mariano Palamidessi es Profesor para la Enseñanza Primaria, Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA) y Doctor en Educación (Universidad Federal do Rio Grande do Sul). Profesor de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, coordinador de la Maestría en Educación. Profesor del Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO-Argentina. Consultor Instituto Internacional de Planificación Educativa (IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires).

Gabriel Kessler es Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires, Doctor en Sociología por la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, París. Profesor de la Universidad Nacional de General Sarmiento e Investigador del CONICET. Ha publicado, entre otros libros, *La nueva pobreza en la Argentina* (1995, con Alberto Minujin), *La experiencia escolar fragmentada* (2002), *Sociología del delito amateur* (2004) y *On Argentine and the Southern Cone. Neoliberalism and National Imagination* (2005, con Alejandro Grimson). Consultor Instituto Internacional de Planificación Educativa (IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires).

Rogelio Bruniard es Médico Veterinario por la Universidad Nacional de La Plata, candidato a Master en Internacionalización del Desarrollo Local por la Università di Bologna. Es coordinador del proyecto “Diseño de un estudio sobre juventud, educación y desarrollo rural” en Convenio con la SAGPyA (Argentina); consultor de la Facultad de Ciencias Veterinarias (UNLP) para temas de Cooperación Internacional y Vinculación Tecnológica. Ha sido Secretario Académico de la UNLP y Subsecretario de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, así como consultor en gestión de proyectos de la Agencia de Cooperación Internacional de Japón, PNUD, UNESCO y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Argentina (FO-AR). Consultor Instituto Internacional de Planificación Educativa (IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires).

Educación, desarrollo rural y juventud

LA EDUCACIÓN DE LOS JÓVENES DE PROVINCIAS
DEL NEA Y NOA EN LA ARGENTINA

ÍNDICE

Presentación	9
Introducción	13

Capítulo I

Juventud rural en América latina.

Panorama de las investigaciones actuales	16
---	-----------

por Gabriel Kessler

Introducción	19
Definición de la juventud rural	21
Relaciones familiares	24
Género y patriarcalismo	26
Juventud indígena	28
Educación	30
Ejes del debate en educación	35
El mundo del trabajo	36
Mundo laboral	40
Migraciones	41
Participación política y social	46
Sociabilidad y participación política	50
Ocio y vida cotidiana	50
Desarrollo y políticas públicas	52
Problemas y propuestas para políticas públicas	54
La juventud rural en otras regiones	55
A modo de conclusión	57
Notas	60
Referencias bibliográficas	61

Capítulo II

Representaciones y demandas de jóvenes rurales del NOA y NEA

argentino sobre sus oportunidades de desarrollo 68
por Rogelio Bruniard, Liliana Jabif y Aude Bresson

Introducción	71
Estilo político, representaciones y liderazgo en la gestión de proyectos y políticas públicas	74
Representaciones, demandas y el encuadre de trabajo para su puesta en valor como conocimiento	78
Etapas de trabajo desarrolladas por los grupos de discusión	80
Resultados de los grupos de discusión	81
La agenda de temas para el desarrollo según los jóvenes	86
Resultados de las entrevistas individuales y grupales a actores clave	95
Comentarios finales	103
Notas	108
Referencias bibliográficas	110
Anexo	112

Capítulo III

La oferta de educación secundaria para adolescentes y jóvenes en contexto rural en el NEA y NOA

(Catamarca, Corrientes, Chaco, Formosa, Misiones y Tucumán) 122
por Mariano Palamidessi

Presentación	125
1. Características generales de la oferta	127
1.1. Descripción cuantitativa de la oferta y del rendimiento por provincia	127
2. La oferta de formación para el trabajo en el medio rural	143

2.1. La oferta técnica y agrotécnica	144
2.2. La oferta de las escuelas bajo modalidad de alternancia	156
2.3. Las ofertas de formación técnico-profesional para zonas rurales vinculadas con programas dependientes de organismos nacionales	158
2.4. Otras ofertas	160
3. Fortalezas y debilidades de las distintas ofertas de formación para adolescentes y jóvenes en zonas rurales	161
4. Gobierno y coordinación	167
4.1. Organismos de gobierno y coordinación	167
4.2. Programas y proyectos provinciales y nacionales en ejecución	170
4.3. Difusión y uso de tecnologías de la información y la comunicación	175
5. Identificación de estudios e investigaciones necesarias	182
Notas	184
Referencias bibliográficas	191



PRESENTACIÓN

El proyecto “Diseño de un Estudio sobre Educación, Desarrollo Rural y Juventud” fue impulsado por la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos de la Nación Argentina (SAGPyA), por medio de los programas Prodernoa y Prodernea, e involucró a seis provincias: Catamarca, Corrientes, Chaco, Formosa, Misiones y Tucumán. A través de un convenio de cooperación, su realización le fue encomendada al Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IPE-UNESCO) Sede Regional Buenos Aires.

La demanda de la SAGPyA se inscribe en un proceso de redefinición, por parte del Estado nacional, de marcos conceptuales e instrumentos de políticas orientadas al desarrollo rural, en el que los jóvenes, el conocimiento y la educación ocupan un lugar significativo en la agenda de cambios. A tal fin, la disponibilidad de información para el caso argentino, como el nivel de conceptualización para el campo problemático, constituyen restricciones claras a las posibilidades de sustentar políticas públicas basadas en marcos teóricos e información empírica.

El plan de trabajo incluyó, en consecuencia, la realización del estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América latina; entrevistas a actores clave de organizaciones juveniles; talleres con jóvenes destinados a relevar demandas y representaciones de quienes son destinatarios de los programas de la SAGPyA; un estudio descriptivo de la oferta educativa más significativa en áreas rurales, así como el diseño de una encuesta con representatividad nacional que permita abordar una agenda compleja, construida a partir de bases empíricas sólidas. En el marco del proyecto, iniciado en julio de 2005, se desarrollaron diversas reuniones de trabajo con la participación de miembros del IPE-UNESCO Buenos Aires involucrados en el proyecto; consultores asociados y contrapartes de la SAGPyA de la Nación Argentina en las que se presentaron informes

de avance procurando acuerdos conceptuales y metodológicos (como, por ejemplo, las definiciones operacionales de juventud y de ruralidad) tendientes a sustentar el proceso de diseño del estudio.

En primer término se analizó el marco económico regional territorial en el cual se inscribe el proyecto basado en información sobre aspectos sociodemográficos, económicos, de empleo y educación correspondiente a la última década¹.

En segundo lugar, a partir de la importancia asignada a las opiniones de los actores como fuentes de información básica para el diseño de proyectos y políticas, se realizó un seminario-taller² destinado a incorporar y sistematizar los aportes de líderes y representantes de jóvenes rurales de las provincias alcanzadas por el proyecto de modo tal de identificar y consensuar cuestiones clave³.

Asimismo, dado que el análisis de los estudios existentes constituye otra fuente de información básica, se elaboró un documento sobre la base de los estudios más significativos, con la finalidad de disponer de un panorama acerca del campo de los estudios sobre juventud, educación y desarrollo rural realizados en el país. Al mismo tiempo, se complementó la revisión de materiales en el contexto nacional con una búsqueda, selección y análisis de las publicaciones análogas producidas en otros contextos nacionales relevantes. El análisis se orientó tanto a los modelos teórico-analíticos y enfoques metodológicos empleados como a los resultados alcanzados por las diferentes estrategias de intervención pública.

También se realizó un estudio descriptivo de la oferta educativa más significativa en áreas rurales, para lo que se relevó información acerca de la oferta formal como no formal. Este estudio hace especial énfasis en las debilidades y fortalezas de las instituciones para ofrecer educación de calidad y pertinencia, así como una valoración de las potencialidades y restricciones del uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el contexto local.

1. Ver <http://www.sagpya.gov.ar/prodernea/publicaciones>.

2. "La planificación participativa en el diseño de proyectos sobre educación, desarrollo rural y juventud", Posadas, Misiones, agosto 2005.

3. Ver <http://www.sagpya.gov.ar/prodernea/publicaciones//genero y juventud>.

En forma paralela a las actividades reseñadas se diseñó el cuestionario a emplear en la encuesta con representatividad nacional y regional. El instrumento permitirá, a nuestro juicio, obtener información de calidad estadística y pertinencia analítica relacionada con las dimensiones objetivas (aspectos sociodemográficos, nivel socioeconómico, condiciones de vida, condiciones de trabajo, etc.) y al mismo tiempo producir una base de datos para caracterizar a los jóvenes rurales según sus tomas de posición y expectativas subjetivas respecto de las principales dimensiones de las transformaciones sociales en curso.

Si bien las cuestiones más directamente vinculadas con el desarrollo, como trabajo y educación, han sido las dimensiones enfatizadas en el cuestionario, también nos hemos propuesto generar datos y opiniones sobre la dinámica migratoria, la identidad, las miradas que los jóvenes poseen de los otros jóvenes y sobre la participación.

Esta publicación presenta tres de los resultados del proyecto que en forma sintética procuran aportar a los interrogantes sobre qué sabemos, qué opinan y qué educación ofrecemos a los jóvenes de las provincias vinculadas al proyecto, anteriormente mencionadas. En el primer capítulo se presenta el estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América latina. El segundo, sobre la base de los resultados del seminario-taller ya mencionado, contiene un estudio sobre representaciones y demandas de jóvenes del NOA y NEA argentino en cuanto a los principales factores que, en opinión de los participantes, limitan sus oportunidades de desarrollo individual y colectivo. Por último, el tercer capítulo brinda una sistematización de la información disponible sobre la oferta educativa para jóvenes rurales en las provincias alcanzadas por el proyecto.

Es importante destacar, que la demanda de intervención de la SAGPyA al IPEE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires corresponde a un campo problemático concordante con nuestro marco de acción. Es así que en el contexto de la iniciativa Educación para Todos (EPT), el IPEE/UNESCO y la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) han desarrollado estudios conjuntos sobre la educación para el desarrollo rural proponiendo nue-

vas orientaciones ante los nuevos desafíos⁴. En el mismo sentido el Instituto dispone de una experiencia significativa acumulada en países de la región a partir del accionar institucional de la Sede Regional Buenos Aires⁵. Las acciones referidas se encuentran ampliamente justificadas si consideramos que más del 70% de los pobres del mundo viven en zonas rurales.

Como síntesis de la toma de posición de los actores estatales y agencias internacionales responsables de políticas sectoriales, resulta plausible asumir que “La Educación para el Desarrollo Rural” está logrando, en forma creciente, un espacio propio y singular en la agenda política nacional e internacional.

Para el caso argentino, es importante resaltar que la nueva Ley de Educación Nacional (ley 26.206) incluye, por primera vez, la educación rural con un grado significativo de especificidad⁶. En forma más concreta, dentro de los criterios adoptados para efectivizar los nuevos compromisos establecidos en la ley, se señala la necesidad de construir alianzas y redes entre diferentes actores con la finalidad de coordinar la cooperación para el logro de los objetivos planteados.

En este marco, tanto el IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires como la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos de la Nación aspiran a contribuir con esta publicación a crear mejores condiciones de posibilidad para el diseño de políticas y proyectos en los que el conocimiento y la educación aporten al desarrollo de territorios rurales y, fundamentalmente, a una mejor calidad de vida para quienes los habitan, en particular los niños y jóvenes.

Margarita Poggi

Directora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE/UNESCO, Sede Buenos Aires.

4. David Atchoarena y Lavinia Gasperini (coord.), Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política (Estudio conjunto FAO / UNESCO), París, FAO – UNESCO/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2004, en www.unesco.org/iiep

5. Ver serie de publicaciones sobre la iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”, en www.iipe-buenosaires.org.ar

6. Se incorpora tanto en el capítulo X, referido específicamente a la Educación Rural como en el XI, destinado a la Educación Intercultural bilingüe.

INTRODUCCIÓN

En nuestro país las políticas públicas para jóvenes rurales fueron y son parte de la agenda de las organizaciones agrarias. El Estado acompañó estas iniciativas y desarrolló acciones sostenidas en los períodos democráticos particularmente hasta 1976.

Después de la crisis que afectó a nuestro país a finales del año 2001, en el inicio del milenio, un conjunto de nuevas oportunidades se están generando en la Argentina. Y esto es así porque los logros de una economía en crecimiento impacta en los sectores vinculados al campo. No obstante, de no mediar acciones públicas, son sólo los actores más dinámicos de la economía rural los que pueden aprovechar mejor estas oportunidades.

El Estado nacional está recuperando el rol de promotor y nivelador de oportunidades, por ello incluye en la agenda de políticas públicas orientadas al desarrollo rural propuestas y acciones especialmente diseñadas para los jóvenes rurales.

Un agente de esta acción política es actualmente la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos, que a través de sus programas de desarrollo rural, PRODERNEA, PRODERNOA, Programa Social Agropecuario y el Proyecto Jóvenes Emprendedores Rurales, implementan un conjunto de acciones de manera articulada y complementaria con otros ámbitos de gobierno, los estados provinciales y fundamentalmente con las organizaciones de productores y la comunidad.

El registro de que no todos son iguales en el territorio rural puede potencialmente reconducir las políticas públicas a un reconocimiento de la diferencia como capacidad potencial de aprovechamiento de oportunidades.

Desde esta perspectiva, los jóvenes rurales representan un colectivo importante de sujetos que le dan al campo dinamismo, movilidad y expectativas de cambio necesarios para equilibrar las diferencias.

Un aspecto central a considerar es la doble dimensión de los jóvenes, como sujetos beneficiarios de políticas diferenciales y como actores estratégicos del desarrollo rural.

El arraigo de nuestra población rural es el desafío que se nos plantea para que el dinamismo de nuestro sector agropecuario esté acompañado por un desarrollo con inclusión.

La migración de los jóvenes por falta de oportunidades no representa una elección en libertad, sino una expulsión. Y con ello, nuestras provincias del interior reproducen el círculo vicioso de pérdida de capital social.

La publicación que se presenta recoge y sistematiza experiencias e iniciativas sobre cuestiones clave de la juventud rural en el norte argentino. El estudio abarca los aspectos sociodemográficos, económicos, de empleo y educación correspondientes a la última década. Se analizan los cambios producidos tanto en los aspectos subjetivos de las representaciones y el imaginario colectivo como en las condiciones objetivas en las que se desenvuelve su existencia.

Recurrir a la comunidad académica e instituciones especializadas para profundizar y actualizar el conocimiento sobre los jóvenes rurales es una estrategia para diseñar herramientas de promoción efectivas que den calidad a las políticas públicas.

Estamos seguros de que este trabajo mejorará la disponibilidad de información y el andamiaje conceptual para la formulación, ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos para jóvenes rurales. Así también, se fortalecerán las capacidades institucionales de las organizaciones que trabajan con jóvenes y su complementariedad con el trabajo de la SAGPyA.

Esta indagación, profundización y sistematización de aspectos de la realidad de los jóvenes rurales constituye además un valioso aporte para toda la comunidad, los propios jóvenes, las organizaciones del medio rural, el ámbito académico y otras instancias de decisión política.

En síntesis, nos complace presentar esta publicación como un aporte teórico y empírico, para seguir avanzando juntos en la construcción de políticas para jóvenes rurales.

Gustavo de la Arena
Coordinador del Programa
Jóvenes Emprendedores Rurales

Gabriel Kessler es Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires, Doctor en Sociología por la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, París. Profesor de la Universidad Nacional de General Sarmiento e Investigador del CONICET. Ha publicado, entre otros libros, *La nueva pobreza en la Argentina* (1995, con Alberto Minujin), *La experiencia escolar fragmentada* (2002), *Sociología del delito amateur* (2004) y *On Argentine and the Southern Cone. Neoliberalism and National Imagination* (2005, con Alejandro Grimson). Consultor Instituto Internacional de Planificación Educativa (IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires).

CAPÍTULO I



JUVENTUD RURAL EN AMÉRICA LATINA. PANORAMA DE LAS INVESTIGACIONES ACTUALES

por Gabriel Kessler



INTRODUCCIÓN

Tanto las políticas públicas como la investigación social en América latina han demostrado escaso interés durante todo el siglo XX por la juventud rural. Visto en perspectiva, es sorprendente el escaso espacio que se le dio en los estudios y programas de desarrollo rural implementados en la región en décadas pasadas. No ha sido producto del azar, sino que, en primer lugar, los estudios agrarios tradicionales preveían que la modernización y la urbanización al reducir el espacio rural destinaba a la mayoría de los jóvenes a la migración (González Cangas, 2003). También, los estudios de juventud poseen un corte claramente urbanocéntrico, al identificar a la cultura juvenil como una cultura eminentemente urbana. Se tendía a suponer que en las zonas rurales no tenía lugar la “moratoria social” característica de la juventud; indicadores de la precoz inserción laboral o de una parentalidad más temprana que la de sus pares urbanos reforzaban tal supuesto. Por último, la debilidad de la juventud rural como actor social específico y su escaso protagonismo como “preocupación social” –diferente de lo que históricamente sucedió con franjas de la juventud urbana– llevaron a que no fuera objeto de preocupación por parte del Estado ni de las políticas públicas (Durston, 1997).

No obstante, desde los años ochenta la tendencia ha comenzado a revertirse, conformándose un todavía incipiente campo de investigación. Ha sido producto más del interés particular de ciertos científicos sociales que de programas de investigación dinamizados por las políticas públicas. De hecho, tampoco ha habido hasta el presente una importante sinergia entre estos estudios y las políticas para la juventud rural. Como un intento para comenzar a revertir este desencuentro, el presente artículo realiza una revisión del estado actual de los trabajos sobre juventud rural en América latina con el objetivo de presentar de modo crítico los hallazgos de dichas investigaciones, señalando aquello que pueda ser útil para las políticas públicas. Se han relevado más de 50 trabajos latinoamericanos de sociología, antropología y ciencias de

Tanto las políticas públicas como la investigación social en América latina han demostrado escaso interés durante todo el siglo XX por la juventud rural.

la educación, publicados en libros, revistas académicas, actas de congresos, publicaciones electrónicas e informes de proyectos. Asimismo, se analizaron 16 trabajos de otras latitudes publicados entre los años 2000 al 2005 en publicaciones académicas de primer nivel a fin de compararlos con los de nuestra región.

Las investigaciones de América latina presentan un carácter cualitativo y en menor medida cuantitativo, abordaje complejo por la dispersión de la población rural. Hay trabajos que abarcan toda la región así como estudios de caso realizados en la Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Guatemala, México, Paraguay, Perú y Uruguay. Doce trabajos se ocupan específicamente de la Argentina, dos de orden cuantitativo y el resto de tipo cualitativos. La mayoría de los estudios de caso de la Argentina corresponden al NOA y NEA, lo cual da un sesgo particular a la imagen de la juventud rural. En efecto, una limitación considerable es que el grueso de los trabajos argentinos y de la región en general se centra en pequeñas unidades campesinas con uso intensivo de trabajo familiar, donde la cuestión de la herencia de la tierra y la distribución de dicho recurso escaso es el centro de las preocupaciones de los jóvenes. Si es innegable lo extendido de tales formaciones en América latina y en algunas zonas de nuestro país, faltan trabajos sobre otros grupos de la estructura social agraria, para citar tan sólo dos situados en las antípodas: asalariados rurales, jóvenes de familias propietarias grandes y medianas o ligadas a sectores en fuerte expansión presente. Así, de la escasa heterogeneidad social resulta la probable ausencia de problemáticas específicas de los jóvenes de otros estratos rurales.

Un segundo sesgo de los trabajos es que la casi totalidad tienen como contexto la reforma neoliberal de los años noventa, si bien la misma se ha encarado en formas distintas según los países. Es indudable que sus consecuencias negativas perduran en gran medida y no se nos escapa la persistencia de muchas de dichas políticas, pero también es cierto que, no sólo en nuestro país, la situación del sector agrario ha cambiado y en muchos casos se está frente a importantes procesos de modernización, acumulación y expansión. Si bien es todavía temprano para evaluar un proceso en curso, son sin duda necesarios estudios que

Una limitación considerable es que el grueso de los trabajos argentinos y de la región en general se centra en pequeñas unidades campesinas con uso intensivo de trabajo familiar.

muestren qué impacto tiene esta coyuntura en los jóvenes rurales de nuestro país.

Más allá de estas cuestiones, el lector encontrará en el presente artículo un recorrido sobre las investigaciones, señalándose la amplia gama de temas, abordajes y conclusiones a los que se ha llegado hasta ahora en el ámbito latinoamericano y que constituyen el punto de partida sobre el cual seguir investigando y proveer de información a las políticas públicas, de este modo, revertir definitivamente la invisibilización que la juventud rural ha conocido hasta hace poco tiempo.

DEFINICIÓN DE LA JUVENTUD RURAL

No abundan en el ámbito académico latinoamericano fuertes discusiones acerca de la definición del concepto de juventud rural. Encontramos más bien una inmensa variedad de trabajos que aluden al tema partiendo del objeto como dado, y abocándose directamente al estudio de alguna arista específica. Ciertamente cada investigación adopta –explícita o implícitamente– una definición de juventud rural que resulta de la forma en que los trabajos se pronuncian sobre los dos términos: juventud y rural. El problema de lo “rural” es el que aparece menos cuestionado en los trabajos consultados. El recorte más habitual considera jóvenes rurales a aquellos cuya vida se desarrolla en torno al campo, aun cuando no se dediquen específicamente a actividades agrícolas (Weisheimer, 2002), ya que se considera que el ámbito de socialización excede el plano laboral y abarca una multiplicidad de aspectos de la vida del joven (amigos, familia, escuela). Así, se consideran rurales a aquellos jóvenes residentes en el campo como los que residen en núcleos urbanizados de zonas predominantemente agrícolas, aunque sin que se especifique concretamente el umbral poblacional de los mismos¹.

En cuanto a la definición de lo rural, los estudios están atravesados por la cuestión de la “nueva ruralidad”. Como se sabe, lo rural se definía clásicamente en torno a las formas y estilos de vida en el campo, en los planos institucionales, productivos, culturales, etc., siempre centrado en la escala local, la comunidad y

No abundan en el ámbito académico latinoamericano fuertes discusiones acerca de la definición del concepto de juventud rural.

**Existe una amplia
coincidencia en
los especialistas
en la creciente
interacción
campo-ciudad y
la convergente
dificultad de
identificar lo
rural con lo
agropecuario.**

sus relaciones (Caputo, 2002). Hoy la redefinición de estos límites se deriva de los fuertes cambios que ha sufrido la economía rural, multisectorial y diversificada, produciéndose un continuo rural-urbano (Espíndola, 2002). En tal caso, las tajantes fronteras entre lo urbano y lo rural se desdibujan y exigen una definición más dinámica del concepto de juventud rural, por lo que ciertos autores enfatizan su heterogeneidad, de acuerdo a diversas características de cada geografía en donde se articulan de diferente manera la cultura propiamente local y la fuerte influencia de la cultura global (Romero, 2003).

Existe una amplia coincidencia en los especialistas en la creciente interacción campo-ciudad y la convergente dificultad de identificar lo rural con lo agropecuario. Aun las zonas más recónditas tienen una fuerte interdependencia con centros urbanos próximos e incluso, en el contexto de la globalización, con mercados distantes (Pérez, 2001). En la Argentina en particular, este proceso ha tomado fuerza a partir de la concentración y extranjerización de la industria alimenticia, así como la monopolización en manos de empresas trasnacionales de la provisión de semillas, todo esto en detrimento de las condiciones de vida de la familia rural clásica (Teubal y Rodríguez, 2001).

De aquí que la nueva ruralidad influya en la definición de la juventud rural por una serie de razones: en primer lugar, la influencia de la cultura global desdibuja los límites de las identidades locales y las diferencias tajantes entre juventud rural y urbana. En segundo lugar, hay razones de tipo económico-ocupacional. Por un lado, por la interconexión entre las actividades rurales y los mercados distantes y por el otro, en tanto el desarrollo rural no puede hoy vincularse exclusivamente a las actividades agrícolas si se pretende que los hogares del campo alcancen niveles de vida aceptables, como lo muestran la creciente “multiactividad” de los mismos (Cruz, 2000). Si aquella sociedad autárquica, local y autorregulada ha pasado a ser parte de la vieja visión de lo rural (Caggiani, 2002), hoy debe pensarse en términos amplios y dinámicos que permitan visualizar la combinación de actividades agrícolas y no agrícolas que hoy caracteriza al tejido rural.

La cuestión de aquello que se puede definir como “juventud” genera más discusiones en la bibliografía acerca del tema, en

buena medida porque este segmento de población asume modos de vida claramente diferenciados de su homólogo urbano. Es evidente que el punto de partida general para la definición de la juventud es biológico, pero es el carácter histórico y social del ambiente el que la limita en términos más acabados (Caggiani, 2002). Este último es un acuerdo notorio en la bibliografía consultada; se considera prioritario tener en cuenta los condicionantes culturales para evaluar particularmente la pertinencia de un sujeto a la “juventud rural”. La gran mayoría de los trabajos consideran la juventud como la etapa de la vida que empieza con la pubertad y termina con la asunción plena de las responsabilidades y autoridad del adulto (Durston, 1998), pero que asume características específicas de acuerdo al contexto.

Así, pueden encontrarse diversas franjas etarias propuestas para contener el segmento de la juventud. Con todo, la mayoría de los trabajos se ciñen a la definición etaria de Naciones Unidas, entre los 15 y los 24 años, aunque otros se suelen extender hasta los 29 para poder dar cuenta de la temprana inserción en el mundo laboral (Román, 2003). A modo de ilustración de la pluralidad de perspectivas, una revisión general de los trabajos muestra que el límite inferior llega en ciertos casos hasta los 8 años y el superior a los 40 (Becerra, 2002).

Para definir la juventud más específicamente, y poder pensarla en perspectiva con problemas nodales como el desarrollo y las políticas públicas hacia el sector, Durston (1998) propone un enfoque etario, que combina la edad cronológica con la secuencia de etapas del ciclo normal de la vida (en relación con tres ejes centrales e interrelacionados de la vida rural: el ciclo de vida de la persona, la evolución cíclica del hogar y las relaciones inter e intrageneracionales que se dan en el hogar), de modo tal de dar con las diferentes costumbres y estrategias que corresponden a cada etapa.

En resumen, pensando en la necesidad de proveer información para las políticas públicas, en el caso argentino es recomendable tomar una franja de edad que vaya desde el comienzo de la escuela media (13 años) hasta cerca de los 30 años. También los límites geográficos de la juventud rural influirán en las características del diagnóstico. En efecto, más completas serán las proble-

En el caso argentino es recomendable tomar una franja de edad que vaya desde el comienzo de la escuela media (13 años) hasta cerca de los 30 años.

máticas recensadas cuanto más plural sea la definición de juventud rural, en particular si se llega a incluir jóvenes habitando, muchas veces transitoriamente por cuestiones de estudio o por migración laboral, ciudades medianas o grandes.

DEFINICIÓN DE JUVENTUD RURAL EN LOS ESTUDIOS		
	Definición mayoritaria	Otras definiciones
Juventud rural	Jóvenes cuya vida se desarrolla en torno al mundo rural, habitando zonas rurales o poblados adyacentes, se dediquen o no a actividades rurales.	
Límites geográficos	Poblados hasta 2.000 habitantes.	-Poblados de mayor población (5.000 habitantes). -Jóvenes de origen rural en ciudades de distinto tamaño.
Límites etarios	15 a 24 años.	13 a 29 años.

RELACIONES FAMILIARES

Las relaciones familiares de los jóvenes parecen atravesar una etapa de transición.

Las relaciones familiares de los jóvenes parecen atravesar una etapa de transición, fuente de conflictos distributivos intergeneracionales. El eje de la tensión es que el ciclo económico de la unidad familiar estuvo tradicionalmente subordinado a los designios del jefe, con lo cual la fase de mayor potencial para la explotación familiar coincide con la etapa juvenil de los hijos al sumarse su aporte en términos de fuerza de trabajo. Pero es, al mismo tiempo, el inicio de las demandas de independencia juvenil y la tensión resulta entonces de que el deseo de autonomía entra en contradicción con las posibilidades del jefe y de todo el hogar de aumentar su bienestar. Si bien se trata de un problema tradicional, la transición que atraviesan hoy las comunidades rurales al ser más fuertemente influidas por la cultura moderna urbana y sus valores más individualistas, estaría agudizando la tensión entre padres e hijos.

Esta cuestión está de un modo u otro omnipresente en los trabajos latinoamericanos y ubica en el centro de la problemática juvenil la propiedad y distribución de la tierra familiar. Se trata de un tema capital, no sólo por ligarse con conflictos familiares sino sobre todo porque la posibilidad o no de acceder a la tierra es un factor clave en las decisiones juveniles de migrar. De hecho, tal cuestión concentra una parte importante de las propuestas. Así, Abramovay et al. (2000) cuestiona las formas sucesorias en el campo, enfatizando la urgencia de tornarlas más previsibles para que las nuevas generaciones puedan anticipar en qué momento contarán con una parcela propia para desarrollar una vida autónoma. Dirven (2002, 2003) propone abrir la discusión sobre las transferencias de tierra en vida de los padres y alerta acerca del envejecimiento en zonas rurales a raíz de las crecientes emigraciones juveniles, vinculadas al acceso tardío a la propiedad. Weisheimer (2002) considera que no sólo los conflictos por la tierra generan una postergación juvenil sino que, al mismo tiempo, las estructuras patriarcales los circunscriben a ser mera mano de obra, abogando entonces por una mayor participación en la gestión de las decisiones productivas, tradicionalmente potestad del padre.

Sin negar la importancia del tema, vale la pena realizar un señalamiento. La situación de tensión descrita es propia de pequeñas unidades de producción basadas en la mano de obra familiar y con una cultura muy tradicional, siendo sin duda diferente el panorama y los puntos de conflicto en los demás tipos de hogares rurales. No se han encontrado trabajos que den cuenta de otro tipo de unidades productivas, así como tampoco de arreglos familiares diferentes de la familia nuclear completa o ampliada: ni hogares monoparentales ni unipersonales parecieran existir en la zona rural, lo cual ameritaría una mayor indagación, en particular entre las nuevas generaciones. En el caso de nuestro país, esta homogeneidad de las unidades familiares posiblemente se deba en parte a que su área de realización ha sido el NOA y el NEA, careciendo de trabajos sobre la región pampeana y Cuyo, donde la heterogeneidad de las formas es presumiblemente mayor. Es necesario entonces que una futura encuesta pueda ir más allá de esta imagen homogénea de las unidades familiares y pueda mostrar la diversidad de formas existentes, lo cual sin dudas influirá en las caracte-

Es necesario entonces que una futura encuesta pueda ir más allá de esta imagen homogénea de las unidades familiares y pueda mostrar la diversidad de formas existentes.

rísticas y problemáticas de la juventud. En efecto, la centralidad de la problemática de la propiedad de la tierra, del modo que la describe la literatura recensada, será sin duda distinta tanto entre los hijos de grandes propietarios como entre el proletariado rural.

Por último, algunos trabajos afirman que este cuadro produce solidaridad intrageneracional, frente al padecimiento de las mismas dificultades, tanto entre miembros de la familia como con otros iguales de la zona. Este tipo de vínculos es fundamental en las estrategias que elaboran los jóvenes y puede cristalizar en un proyecto “generacional” de gran potencial para el desarrollo rural que muchas veces se trunca por la agudización del conflicto con las generaciones mayores, aún dotadas de mayor prestigio y autoridad. Si bien este punto es central, hay pocas evidencias empíricas en la literatura para sostenerlo. En efecto, hay aquí una cierta contradicción entre los resultados empíricos que muestran la centralidad de los vínculos familiares en la socialización de los jóvenes rurales (p. ej. Pezo Orellana, 2004) y la afirmación en ciertos trabajos de la solidaridad generacional para hacer frente a las tensiones señaladas, lo cual señala la necesidad de estudiar con rigurosidad los vínculos que realmente se establecen los jóvenes entre sí y con sus familias.

Características de las relaciones familiares

- Se mantienen estructuras patriarcales y gerontocráticas.
- Choque intergeneracional por dinámica económica familiar subsumida al ciclo de vida del jefe.
- Problemas por sucesión tardía de las tierras por envejecimiento de la población.
- Amenaza de subsistencia de unidades familiares por el atractivo de oportunidades urbanas a los jóvenes.

El patriarcalismo es un rasgo característico en las familias rurales.

GÉNERO Y PATRIARCALISMO

El patriarcalismo es un rasgo característico en las familias rurales, aunque distintos estudios señalan el peso creciente de

los otros miembros del hogar a la hora de tomar decisiones relevantes (e. g., Durston, 1998, 2002). No obstante, perdura una particular situación desventajosa de las mujeres en el mundo rural. Zapata Donoso (2001, 2003) detalla las principales desventajas de las jóvenes chilenas. Se encuentran sobrecargadas de trabajo, tanto en el campo como en el ámbito doméstico, sin que se valore su aporte y sufren además de mayores restricciones que los varones para salir del hogar, tanto para actividades de ocio como para buscar oportunidades laborales. De su ciclo de vida se desdibuja la consabida “moratoria social” propia de la juventud actual, ya que desde la niñez enfrentan intensas labores domésticas y, sobre todo, en la adolescencia temprana muchas devienen madres. El embarazo juvenil aparece para la autora como un acuciante problema y uno de sus motivos es la conjunción entre una escasa o nula educación sexual en las escuelas y la desinformación familiar, ligado al tradicionalismo rural. El resultado es que las jóvenes no cuentan con información ni dispositivos de prevención del embarazo y de enfermedades sexualmente transmisibles. Sin duda, es fundamental contar con información sobre la situación de las jóvenes rurales argentinas y contar con información sobre la situación de salud sexual y reproductiva, tema poco tratado en las políticas públicas hacia la población rural de nuestro país.

Gurza Jaidar (2002) plantea otra faceta de la discriminación por género en México, señalando un considerable diferencial de ingresos entre los sexos para trabajos similares. En la misma línea de discriminación socioeconómica, Deere y León (2000) vuelven al punto central: la cuestión de la herencia de la tierra. Pese a contar en la mayor parte de la región con derechos formales iguales a los de los hombres (hereda el primogénito, sin importar género), en la práctica no ocurre esto, ya que la abrumadora mayoría de las tierras se encuentra en propiedad masculina. En todo caso, a pesar de las aparentes transformaciones en las relaciones familiares, perdura una situación particularmente desventajosa para las mujeres jóvenes rurales.

En resumen, no caben dudas de la particular posición relegada de las mujeres en el ámbito rural. Aunque se señalen “aires

Perdura una particular situación desventajosa de las mujeres en el mundo rural.

La discriminación en contra de las mujeres se expresa de formas diversas.

de cambio”, la discriminación en contra de las mujeres se expresa de formas diversas: en el acceso a la propiedad, en la sobrecarga de trabajo doméstico, en los obstáculos a su autonomía, en el escaso acceso a información sobre sexualidad y salud reproductiva, entre otros. En tal sentido, si bien una encuesta cuantitativa no es la herramienta más adecuada para captar la discriminación, sin lugar a dudas puede brindar información –en particular al indagar las prácticas– esencial para tener un diagnóstico de la situación de las jóvenes rurales en la Argentina. Un tema a indagar será ver las formas de implementación en las zonas rurales del “Programa de salud reproductiva y procreación responsable” que existe a nivel nacional en la Argentina desde 2002.

Situación de la joven rural en América latina

- Fuerte dominación y discriminación por persistencia de estructuras patriarcales, a pesar de que para algunos autores hay una incipiente modernización.
- Sobrecarga de trabajo doméstico, no valorado, pocas oportunidades laborales extrahogareñas, vida social controlada, no acceso a educación sexual y reproductiva, violencia familiar.
- Menor herencia de la tierra.
- Escasa o nula “moratoria social”: trabajo y maternidad temprana.
- Necesidad de contar con información y políticas sobre salud sexual y reproductiva.

JUVENTUD INDÍGENA

A pesar de la existencia de una importante tradición de estudios sobre pueblos indígenas en América latina, se han encontrado escasos textos que tratan específicamente la cuestión indígena en relación con la juventud rural. Pareciera asumirse que los jóvenes indígenas enfrentan problemas similares a la juventud rural en general, agravados por una mayor exclusión vinculada a los muy altos índices de pobreza así como por la discriminación

todavía existente. Se han encontrado dos tipos de trabajos: aquellos centrados en la crisis de las identidades indígenas en el contexto de la globalización y los que se interesan por rescatar elementos de las culturas de los pueblos originarios como herramientas posibles para el desarrollo de la juventud rural.

Dentro de los primeros, Caputo (2002) plantea que el problema de la falta de tierra es acuciante para la juventud campesina en general pero aún más grave para los pueblos originarios, pues excede el plano material, trastocando la propia identidad de la comunidad. En efecto, los jóvenes indígenas muestran un arraigo muy fuerte a la tierra y a todo lo que guarda relación directa con ella (alimento, recreación, religión), por lo que la falta de acceso es profundamente traumático para la cohesión y continuidad comunitaria. El mismo autor, en un trabajo sobre Paraguay, afirma que la modernización de la economía que se sucede desde los años 70 (con altos grados de urbanización y pauperización de migrantes) ha producido una fuerte desintegración social, con un debilitamiento identitario en comunidades indígenas del país, una de cuyas evidencias es que cada vez es mayor el número de jóvenes que dejan de hablar sus idiomas originarios para adoptar el español como lengua única. Caputo (2000) y Camey (2002) describen también los procesos de “aculturalización” de los jóvenes indígenas guatemaltecos.

En relación con el segundo punto mencionado, aparecen dos textos que sugieren basarse en las formas indígenas de organización social para plantear alternativas de desarrollo. En primer lugar, Dirven (2003), en su preocupación por adelantar la sucesión de tierras en el seno de las familias campesinas, propone tomar el ejemplo de ciertos pueblos indígenas de Guatemala, en los cuales la responsabilidad y propiedad de la tierra se transfiere cuando el heredero aún es joven, lo que afianza el arraigo de la juventud a la tierra y a las costumbres comunitarias. En otro sentido, Durston y Duhart (s/f) en Chile plantean que las formas mapuches de organización, particularmente las relaciones de reciprocidad entre la juventud, pueden ser sólidas bases para la implementación de microempresas y proyectos de autoempleo. De todos modos, sin duda se trata de uno de los tópicos donde es más necesario profundizar en los estudios, en particular anali-

El problema de la falta de tierra es acuciante para la juventud campesina en general pero aún más grave para los pueblos originarios.

zando el impacto de la mayor vinculación rural-urbana en las identidades de los jóvenes de pueblos originarios y en sus relaciones con sus comunidades.

Situación de la juventud indígena en América latina

- Poca visibilidad del tema, se considera que sufren similares problemas que el resto de la juventud rural, agravados por mayores niveles de pobreza y discriminación.
- Los estudios específicos se centran en las organizaciones comunitarias y la relación con la tierra.
- Situación particularmente grave por falta de acceso a tierra, ya que debilita a comunidades cuya organización económica y cultural se centra en la relación con la tierra.
- Impacto negativo de modernización económica en distintos países: procesos de aculturalización y pérdida de contención económica y social de las comunidades indígenas.
- Propuestas de tomar prácticas sucesorias de la tierra más temprana y formas de organización solidaria propia a ciertos pueblos indígenas para la realización de políticas públicas dirigidas al conjunto de la juventud rural.

EDUCACIÓN

...apostar al desarrollo de la educación como forma de evitar las migraciones...

Los trabajos examinados se centran sobre todo en las percepciones, problemas y demandas de los padres y estudiantes respecto de la educación, más que en estudios de la oferta institucional. Una parte de la literatura es sobre todo descriptiva y analítica, mientras que otra se centra en propuestas de cambio. Si en algo coinciden todos los autores es en apostar al desarrollo de la educación como forma de evitar las migraciones así como en remarcar el lugar privilegiado de la escuela en tanto espacio de sociabilidad juvenil (e. g. Chow Belezia, 2002; Portilla Rodríguez, 2003).

La situación actual se caracteriza, en primer lugar, por el incremento de la cobertura y los años de escolaridad en las últimas décadas (Iwakami Beltrao et al., 2002), constatando Durston

(2000) un promedio regional de duplicación de años de estudio entre las generaciones actuales y las de sus padres. Más allá de estas mejoras, sin dudas persisten graves problemas de acceso, en algunos países más que otros. Así, por ejemplo, Punch (2002) afirma que en Bolivia la falta de establecimientos en la zona rural es un factor central de deserción. También, a pesar del señalado incremento de la escolaridad, Dirven (2002) muestra que el sector agrícola goza de menor acceso a la educación que el urbano, señalando su negativo efecto sobre el desarrollo agrario, puesto que la educación escolar no sólo brindaría conocimientos específicos sino que ayudaría a asimilar los cambios tecnológicos y de gestión necesarios para mejorar la producción. Por ende, aun reconociendo las mejoras intergeneracionales en la cobertura y años de escolaridad, se considera que todavía no se han alcanzado los niveles deseables.

Un estudio de la Dirección Nacional de la Juventud de Argentina (Caputo, 2002) sugiere otros problemas de los estudiantes rurales, no muy diferentes a los que aquejan a sus pares urbanos: la frustración de expectativas generadas porque los egresados no logran insertarse laboralmente. También destaca los altos índices de abandono y los problemas de acceso, que intentan paliarse a través de escasos planes sociales estatales y, sobre todo, por medio de la organización de las propias comunidades. Si bien los trabajos citados sugieren la persistencia de problemas de cobertura, desgranamiento y repitencia, pareciera necesario una mayor producción de información sobre tales cuestiones. Una característica en común de los trabajos argentinos es la certeza de que la juventud rural se muestra consciente de la importancia de la educación para mejorar sus oportunidades, más allá de las –habituales– críticas a la desvinculación entre educación y formación para el trabajo. Como excepciones a esta falta de articulación, hay evaluaciones positivas de las escuelas de alternancia (Palamidessi, 2003) y las experiencias de los Centros Educativos para la Producción Total en la provincia de Buenos Aires (Bacalini y Ferraris, 2001) que describiremos más adelante.

Las diferencias de género ofrecen algunas paradojas respecto del patriarcalismo antes descrito. Las mujeres tienden a estudiar más, ya que los hombres suelen trabajar la tierra junto con su

Aun reconociendo las mejoras intergeneracionales en la cobertura y años de escolaridad, se considera que todavía no se han alcanzado los niveles deseables.

padre a más temprana edad, a la vez que ellas muestran interés por ocupaciones no agrícolas que la educación les puede abrir (Durston, 2000). El autor constata que en la mayoría de los países de la región, el porcentaje de jóvenes mujeres rurales con secundario completo supera al de los hombres. Caputo (2002), estudiando la juventud rural argentina, coincide en la mayor asistencia femenina a los establecimientos educativos, por el rol más tradicional vinculado a los hombres, así como en un crecimiento general de los niveles educativos de aquéllas. Encuestas realizadas en el marco de este trabajo muestran que el 76% de las mujeres son estudiantes, porcentaje que, en los hombres, desciende al 66%.

Tal paradoja sobre la mayor escolarización femenina en relación al patriarcalismo merece una reflexión: ¿se trata de una faceta donde la discriminación se ha morigerado, indicando la aceptación familiar del derecho de todos y todas a la educación y por ello es dable esperar que, tal como sostiene Zapata Donoso (2003), la nueva generación de mujeres tendrá mayores herramientas para revertir los roles asignados patriarcalmente? O, de modo menos optimista, puede preverse que la cultura patriarcal se impondrá sobre el peso de la educación y, por ende, su mayor presencia en la escuela contribuya a mantener su relegamiento de las decisiones productivas y de la pugna por sus derechos a la tierra, la que se mantendrá bajo control masculino. Todavía no podemos tener respuestas, pero es preciso estar atentos a las consecuencias del incremento de la escolaridad femenina en el contexto específico de la problemática rural, que sin duda es distinta a sus implicancias en los centros urbanos.

Un incipiente grupo de estudios se centran en el potencial positivo de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) para superar algunos de los problemas señalados. Tapia y Kelly (2005) realizan un informe sobre la integración de las TIC en zonas rurales de la Argentina. Estas serían un aliado de peso en políticas de innovación al colaborar en la superación del aislamiento, la distancia, los problemas por el trabajo en el aula con grupos heterogéneos, la necesidad de contenidos específicos tanto para alumnos como para docentes y el acompañamiento pedagógico, entre otros. Los principales obstáculos para el desarrollo y aplicación de estas tecnologías son la escasa provisión de telecomunica-

Es preciso estar atentos a las consecuencias del incremento de la escolaridad femenina en el contexto específico de la problemática rural, que sin duda es distinta a sus implicancias en los centros urbanos.

ciones en las escuelas a causa de la falta de una política integral de inclusión de TIC en zonas rurales por parte del Estado. Amén de las cuestiones educativas, para Espíndola (2004) las TIC serían útiles para crear mayor empoderamiento en los jóvenes rurales. Evaluando una iniciativa en varios países de la región para integrar Internet a varias organizaciones juveniles rurales, apuesta a las nuevas tecnologías como medio para superar la dispersión de las organizaciones rurales, generando redes internacionales; una versión rural de los “netizens” que desde hace algunos años los activistas globales ven como base de una mayor democracia global².

En los trabajos de tono propositivo, el principal tema de preocupación son las innovaciones que deben hacerse a la educación rural para adaptarse a las necesidades actuales del sector. En efecto, si bien Pezo Orellana (2004) destaca la valoración de las familias campesinas chilenas de la educación y Caputo (2002) registra en el caso argentino su alta valoración juvenil en tanto medio de generar mayores oportunidades vitales, también se subraya en el mismo trabajo la opinión generalizada acerca de que los principales aprendizajes aplicados en la simultánea inserción laboral provienen del ámbito familiar y no de la educación formal. En efecto, la precoz participación en tareas agrícolas, en general simultánea a la escolarización, vuelven casi omnipresente el cuestionamiento por parte de los jóvenes sobre la utilidad de los contenidos escolares en sus actividades laborales, aún más que en el contexto urbano, donde se plantea en general como un interrogante sobre su provecho futuro.

Los trabajos propositivos pueden englobarse en tres vertientes, a las que hemos llamado *participacionistas-comunitarios*, *modernizantes* y *autonomistas*. La primera promueve una mayor participación de los jóvenes y sus comunidades en las escuelas locales a fin de mejorar la articulación entre contenidos pedagógicos tradicionales y productivos rurales, para lo cual es fundamental un fortalecimiento de las organizaciones rurales (e. g. Durston, 1998). Dirven (2002) señala también que las nuevas generaciones se han desarrollado en un contexto de desarrollo de técnicas y nuevas formas de gestión agrícola, lo que constituye modos de educación no formal que, combinada con la escolar, pueden hacer a estas más prósperas que sus padres. De allí que

**Los trabajos
propositivos
pueden englobarse
en tres vertientes,
a las que hemos
llamado
*participacionistas-
comunitarios,
modernizantes
y autonomistas.***

Debe fomentarse la educación formal para ampliar los conocimientos de las poblaciones rurales, ya que hoy es necesario una variedad de saberes para gestionar la tierra de manera eficiente.

deba fomentarse la educación formal para ampliar los conocimientos de las poblaciones rurales, ya que hoy es necesario una variedad de saberes para gestionar la tierra de manera eficiente.

Como ejemplo se señalan experiencias exitosas en Chile, Colombia y Guatemala que combinan una nueva pedagogía más participativa y democrática con una mayor participación de la comunidad, incorporando en la enseñanza los saberes productivos locales (PREAL, 2003). En una línea similar, Bacalini y Ferraris (2001) valorizan los “Centros educativos para la producción total” existentes en la Argentina, que combinan la educación y capacitación con tareas en pos del desarrollo de las comunidades rurales. Otra experiencia interesante, evaluada por Palamidessi (2003), son las escuelas de alternancia. Se trata de un sistema pedagógico de formación y gestión compartida entre la escuela y la familia cuyo objetivo es promover la capacitación y el arraigo de las nuevas generaciones en la zona mediante el aprendizaje tanto en la institución escolar como mediante la participación en las producciones familiares. En Brasil, Chow Belezia (2002) destaca la experiencia de las cooperativas-escuela, donde la comunidad participa activamente en las decisiones no sólo curriculares sino también en aquellas relativas a la gestión y los proyectos de extensión. Estos, basados en la prestación de servicios y la realización de actividades socioculturales, constituyen la clave de la importante inserción productiva y social de las escuelas en sus comunidades así como genera ingresos para las instituciones.

Sin embargo, las propuestas de esta vertiente no se interesan sólo por promover una mayor articulación productiva sino también por incrementar la presencia de las culturas locales en el diseño curricular. Mola (2002) insiste en la tradicional desvinculación de los programas educativos respecto de las necesidades de las comunidades rurales, acusando al sesgo urbanizante de intentar barrer con las costumbres comunitarias. Campolin (2000) encuentra en un estudio del estado brasileiro de Paraná que cuando los jóvenes rurales asisten a escuelas en los centros urbanos circundantes, si éstas no se atienden a sus particularidades culturales, se contribuye a la deserción. También Camey (2002), en el caso de jóvenes indígenas guatemaltecos, señala la gran influencia de la escuela en el fortalecimiento o debilitamiento de las

comunidades y de sus lazos con las nuevas generaciones, según se incorpore o no su lengua y cultura en la enseñanza oficial.

La segunda tendencia, de corte “modernizante”, no desconoce la necesidad de la participación comunitaria, pero hace hincapié en el imperativo de adaptación de la educación rural para preparar a los jóvenes en las oportunidades brindadas por la globalización económica. Así, Mesén Veja (2002) y Portilla Rodríguez (2003) coinciden en la exigencia de una reforma educativa que eleve los niveles de escolaridad y potencie la educación técnica especializada para incrementar la competitividad rural, sin que ello vaya en desmedro de la sustentabilidad ecológica de las unidades familiares. Por último, los que denominamos “autonomistas” adoptan como experiencia paradigmática las escuelas creadas por el Movimiento Sin Tierra (MST) en Brasil. Bergamasco et al. (2000) pondera la articulación entre formación productiva rural y proyecto de sociedad del MST que se advierte en los estudiantes de sus escuelas. Coincidiendo con lo anterior, Andrade Maia et al. (2002) agrega que, para lograrlo, la organización realiza un intenso trabajo de formación de sus docentes, integrando los lineamientos generales del MST con las problemáticas específicas de cada región. Con todo, si la experiencia resulta de tanto interés es porque la autonomía reside en que el MST genera sus propios contenidos y gestiona sus escuelas, pero sus títulos poseen reconocimiento oficial, es decir, son habilitantes para continuar los estudios en otros establecimientos educativos.

La autonomía reside en que el MST genera sus propios contenidos y gestiona sus escuelas, pero sus títulos poseen reconocimiento oficial.

EJES DEL DEBATE EN EDUCACIÓN

Características principales

- Aumento de la escolaridad aunque menor que en la juventud urbana y no suficiente para necesidades actuales.
- Alta valoración de la educación en la familia rural.
- Sin embargo, los jóvenes valoran más competencias laborales aprendidas extraescolarmente.
- Altos índices de deserción y repitencia (pocos datos exactos).

- Mayor escolaridad en mujeres.
- Valoración de las instancias de educación no formal como ámbito de socialización y mayor flexibilidad para formación laboral.
- Potencialidad de las TIC para mejorar la educación y el acceso a la información.

Escuela-comunidad: tres posturas

- Participacionistas: demanda de mayor articulación entre contenidos pedagógicos, productivos e identitarios a partir de una mayor participación comunitaria en el diseño curricular.
- Modernizantes: el eje está en preparar a los jóvenes rurales para aprovechar oportunidades y desafíos del proceso de globalización.
- Autonomistas: apuesta a proyectos educativos autónomos de movimientos sociales rurales (p. ej. MST en Brasil) pero con títulos oficiales.

EL MUNDO DEL TRABAJO

...una característica tradicional del espacio rural es el contacto más próximo y temprano de los jóvenes con el mundo del trabajo...

En comparación con sus pares urbanos, una característica tradicional del espacio rural es el contacto más próximo y temprano de los jóvenes con el mundo del trabajo, en la mayoría de los casos vinculados con la agricultura familiar (e. g. Caggiani, 2002, 1998; Caputo, 2002; Durston, 1998; Romero, 2003). La problemática laboral juvenil presentada en los trabajos aparece contextualizada en la forma particular que los procesos de globalización y las reformas estructurales de la década pasada impactaron en el mundo rural. Si bien hay diferencias nacionales y sociales, hay rasgos en común en el cuadro de situación presente en los distintos trabajos. En primer lugar, el campo no ha sido ajeno a los procesos de desarrollo del sector servicios y una mayor interrelación entre producción agrícola y procesamiento industrial. Durston (1998) describe una transición ocupacional desde los trabajos agrícolas hacia el sector servicios, predominantemente urbano,

subrayando entonces la necesidad de reconsiderar las políticas de empleo dirigidas a la juventud rural. Coincide Becerra (2002) en destacar la importancia de la incorporación de los jóvenes a las redes productivas constituidas entre el campo y la ciudad mediante alianzas entre empresas y unidades rurales para procesar productos con mayor valor agregado.

Miradas optimistas que se contraponen con trabajos centrados en la influencia negativa de los procesos de globalización y apertura de mercados en las oportunidades juveniles. Caggiani (2002) sostiene que la integración de la economía agrícola con otros sectores así como el desarrollo del sector servicios produciría una desarticulación de las formas clásicas de trabajo y una preeminencia de ocupaciones transitorias y precarias por sobre la tradicional labor campesina. Igual postura es la de Caputo (s/fb), para quien las políticas que la globalización impone en el Cono Sur generan no sólo una crisis de las economías familiares sino también una explotación indebida de la tierra, deforestación y deterioro de los suelos, lo que a mediano plazo produciría una mayor desarticulación de la vida en el campo y migración juvenil. En segundo lugar, en diversos países se señalan procesos de concentración de la tierra, una de cuyas consecuencias es la expulsión de pequeños productores y la generación de desempleo rural (Caputo, 2002; Spavanello et al., 2002). En tercer lugar, la apertura de los mercados y las exportaciones, tal como Mesén Veja (2002) describe para el caso de Costa Rica, globaliza la competencia, situando a los agricultores locales en una situación de desventaja en relación con sus competidores de Estados Unidos y Canadá, debido a una importante diferencia en subsidios, capacitación y tecnología, perjudicando sobre todo las oportunidades futuras de los jóvenes.

La conjunción de estos factores, sumado a un proceso de tecnificación de la producción de más largo aliento, ha generado la disminución de la demanda de mano de obra rural. Si una de sus consecuencias es la migración, la opción para quienes permanecen en las zonas rurales es la “pluriactividad”, esto es la combinación entre el trabajo rural, muchas veces en forma no remunerada en la finca familiar, con otras ocupaciones. Durston (2000) describe esta situación para el contexto latinoamericano en gene-

Si una de sus consecuencias es la migración, la opción para quienes permanecen en las zonas rurales es la “pluriactividad”...

**El trabajo
no remunerado
a menudo no es
autopercebido
como trabajo.**

ral, señalando que gran parte de los jóvenes rurales varones ayuda en la finca familiar y algunos tienen un trabajo remunerado fuera de ella, que muchas veces contribuye al presupuesto familiar. Camey (2002) en Guatemala da cuenta de una situación comparable al remarcar la creciente dependencia juvenil de ingresos extraagrícolas por las limitaciones de subsistencia de la agricultura familiar. Se trata, como no es de dudar, de ocupaciones precarias en sectores poco dinámicos.

En el caso argentino, Caputo (2000) muestra la situación laboral de los jóvenes rurales de hace algunos años. En esta investigación, la mayor parte de los jóvenes trabaja en la finca familiar (más del 30%) –muchos niños también lo hacen–, mientras que son muy pocos los que poseen tierra propia (7%). Por otro lado, si bien muchos declaran “no trabajar”, una buena parte de ellos cumple tareas no remuneradas en la huerta o cuidando animales. Esto último es importante para tener en cuenta a la hora de hacer un relevamiento, en cuanto el trabajo no remunerado a menudo no es autopercebido como trabajo. Fuera del hogar, la mayor parte de los jóvenes trabajan como jornaleros, mientras que es menor el empleo público y doméstico (en particular en las mujeres). En términos de ingreso, casi tres cuartas partes declaran no percibir ninguno, lo cual es un indicador del peso del trabajo familiar.

En otro artículo, Caputo (s/fa) vuelve sobre los efectos de las políticas de ajuste, señalando su impacto en la desocupación en el campo, donde la agricultura familiar se ve negativamente afectada por la creciente liberalización de la tierra, obligada a competir con grandes empresas que cuentan con más recursos. Así, aumentan cada vez más los jóvenes que no cuentan con tierra propia y se ven obligados a vender su fuerza de trabajo. En relación a las diferencias de género, Román (2003) muestra que, en el caso argentino, la mayor parte de los jóvenes rurales ocupados son hombres y en muchos casos en agricultura familiar (esto es, sin salario). Esta imagen de heterogeneidad de arreglos laborales debería ser contemplada con aquella que proviene de jóvenes de otros estratos del campo, en particular de origen medios y medios-altos. Como ya se dijo en otras partes del texto, la centralidad en los trabajos de unidades familiares con dotación de tierra limitada demarca también el perfil laboral de los jóvenes rura-

les, ya que en muchos casos es presumible suponer que estos se orientarán hacia perfiles profesionales, lo cual no está presente en los trabajos. Por ende, la eventual encuesta debería ser cuidadosa en intentar captar la diversidad de inserciones laborales presentes y futuras de los jóvenes.

Si las jóvenes rurales mostraban una mayor tasa de escolaridad que los varones, por el contrario su tasa de actividad es menor; en las estadísticas de los distintos países aparecen como estudiantes y una proporción importante dedicadas al cuidado del hogar. Sin embargo, como Zapata Donoso (2003) señala, los datos tienden a invisibilizar el trabajo femenino, ya que muchas realizan trabajos en las fincas, actividades que son percibidas por ellas y sus familias como parte de tareas domésticas y por ende, no consideradas trabajo. Así, la situación de las mujeres en el campo es doblemente desventajosa, ya que no son contratadas fuera del hogar por prejuicios sexistas (incluso muchas veces sus familias no les permiten trabajar) al mismo tiempo que enfrentan labores intensas en el hogar sin paga ni reconocimiento. Por ende, es necesario que las fuentes de información estén atentas a las formas de hacer visibles tareas de las mujeres que están invisibilizadas por considerarlas “naturales”.

En el plano propositivo varios autores aducen la necesidad de fortalecer las cooperativas y demás instancias autogestivas como opción para los jóvenes, en su carácter de ámbito educativo, laboral y de socialización. Caputo (s/fa), De Verdiere (2002), Núñez (2002) y Portilla Rodríguez (2003) conciben al capital social de los jóvenes (básicamente en las redes de relaciones cotidianas que entre ellos se establecen) como una base sobre la cual construir proyectos de trabajo autogestivo que les permitan elaborar sus propias respuestas a la exclusión y el desempleo. Como ejemplos concretos se presentan, entre otros, las “Unidades básicas de producción cooperativa” en Cuba (Ávalos Boitel y Pérez Rojas, 2002), formas de organización de la producción agropecuaria fomentadas por el Estado donde, según los autores, los jóvenes encuentran tanto un sustento material como un ámbito de socialización y en muchos casos, forman familia, instalándose definitivamente. Uruguay (Acosta, 2002) también presenta un desarrollado sistema de cooperativas agrarias, aunque con escasa

Si las jóvenes rurales mostraban una mayor tasa de escolaridad que los varones, por el contrario su tasa de actividad es menor.

La disminución de la demanda de mano de obra es una característica central y sin duda persistente en el mercado de trabajo rural.

inserción juvenil, por lo que se propone fomentar el acercamiento de esta franja de población, una manera también de revertir el despoblamiento rural que los aqueja. En el mismo país, articulando la problemática del trabajo y de género, Quiroga (2000) señala la existencia de proyectos de cooperativas agrarias compuestas por mujeres jóvenes, donde se fomenta su participación y liderazgo, a fin de que recuperen iniciativa y enfrenten los patrones patriarcales presentes en el campo. En síntesis, la disminución de la demanda de mano de obra es una característica central y sin duda persistente en el mercado de trabajo rural. Esto plantea un desafío central a la educación, ya que debe contribuir al desarrollo y formar a sus estudiantes para actividades laborales diferentes a las habituales, sin que esté para ningún actor muy claro cuáles son los horizontes de oportunidades posibles.

MUNDO LABORAL

Situación ocupacional

- Impacto de cambios económicos en aumento de desocupación y concentración de la tierra.
- Experiencia laboral antes que sus pares urbanos.
- Mayor tasa de actividad en hombres que mujeres.
- Heterogeneidad laboral con mayor peso en ayuda familiar no remunerada y “proletarización”.
- Pluriactividad como complemento de trabajo en unidad familiar.

Propuestas

- Insertar jóvenes en nichos económicos modernos: servicios y cadena agroindustrial con valor agregado.
- Cambios en los regímenes de sucesión de la tierra para heredar más tempranamente.
- Apuesta a las cooperativas y microemprendimientos basados en capital social y humano juvenil como alternativa para el desempleo y el despoblamiento rural.

MIGRACIONES

A pesar de que hasta este punto pareciera delinearse un panorama complejo para la juventud rural actual, es necesario remarcar que distintas investigaciones subrayan el deseo compartido por adultos y jóvenes rurales en mantener la continuidad rural. En efecto, Weisheimer (2002) constata en un estudio brasileño que más de dos tercios de los padres desean que sus hijos permanezcan en el campo, donde la vida sería más saludable que en la ciudad. En el mismo país, Abramovay et al. (2000) encuentra que también los jóvenes prefieren permanecer en el campo, más por la percepción de mayores posibilidades de subsistencia que por un apego a la tradición familiar. Caputo (2000) retrata la frustración de jóvenes pobres de origen rural en la capital paraguaya, planteando que la generación anterior transitaba un cuadro de esperanza a partir de la modernización y las migraciones hacia la ciudad, mientras que la actual experimenta la falta de trabajo y la necesidad de elaborar distintas estrategias de supervivencia en un contexto de marginalidad.

A modo de hipótesis, es probable que se haya producido en ciertos estratos y lugares un punto de inflexión en relación a las expectativas de las oportunidades urbanas. Dos serían sus causas. Por un lado, la disminución de la movilidad ascendente para gran parte de los sectores populares de los países latinoamericanos no dejó indemne a aquellos de origen rural reciente. Por otro, el mayor contacto fluido de la población rural con estos migrantes por el desarrollo de las comunicaciones, fueron contribuyendo al desdibujamiento de la vida urbana como un horizonte deseable. Sin que esto implique necesariamente la disminución de la migración juvenil, se podría estar asistiendo a una revalorización de la vida rural por parte de su población joven más vulnerable, al percibirse mayores probabilidades de subsistencia en sus lugares de origen que en urbes donde la falta de oportunidades mínimas los condenaría a sufrir una marginalidad profunda. Es necesario entonces que una investigación pueda captar las expectativas actuales de los jóvenes rurales a fin de ayudar a predecir lo que sucederá con los movimientos poblacionales en un futuro cercano. En tal sentido, el interrogante central es si la actual situación

Distintas investigaciones subrayan el deseo compartido por adultos y jóvenes rurales en mantener la continuidad rural.

de expansión en varias regiones está impactando positivamente en la decisión de los jóvenes de permanecer.

En los estudios recensados, la migración está omnipresente. Hay un consenso sobre los condicionantes económicos de la migración juvenil, a partir de lo cual se delinearían distintos abordajes. Brumer et al. (2002) explica las migraciones por dos grupos de variables: los factores de atracción de las ciudades (mayor acceso a la educación, empleos con mejores salarios y condiciones, etc.) y los de expulsión del campo (poco acceso a la tierra, mayores dificultades para mantener a la familia, etc.). Nuevamente, se plantea como factor expulsorio central el no acceso a la tierra y las reglas sucesorias que lo dificultan. Para Dirven (2003) la sucesión tardía es uno de los principales motivos de migración, dada las trabas que los jóvenes encuentran para trabajar la agricultura por cuenta propia, lo que sería su mayor deseo. A su vez, los bajos ingresos y altos riesgos por largas horas a la intemperie coadyuvan a una imagen negativa del trabajo rural en las condiciones actuales.

La sucesión tardía es uno de los principales motivos de migración, dada las trabas que los jóvenes encuentran para trabajar la agricultura por cuenta propia, lo que sería su mayor deseo.

Existen, por otra parte, trabajos que, sin negar el problema antes expuesto, esbozan otra serie de factores para explicar la emigración de los jóvenes rurales. Leite de Sousa y Duque (2002), en su trabajo sobre Brasil, plantean que los motivos que influyen en la decisión de migrar van desde los problemas económicos a consideraciones de orden familiar (apego al núcleo familiar, opinión de los padres, etc.). Entre los primeros muchas veces aparecen los déficit de la comunidad, como la falta de escuela, puesto de salud, etc. Pero los autores enfatizan en la fuerte influencia de cuestiones familiares, no tanto en el problema de la sucesión de tierra, sino, por el contrario, en la fuerte influencia del deseo de ayudar a padres y hermanos en la decisión de buscar oportunidades en la ciudad. Camey (2002), por su parte, relaciona también la migración desde el problema de la tierra, aunque desde un enfoque que trasciende la unidad familiar. En su estudio sobre la juventud guatemalteca, el autor plantea que la inequitativa distribución de la tierra y el deterioro ambiental de las mismas presionan a los jóvenes a la migración, ya que las familias no alcanzan a vivir de dicho recurso. Sus consecuencias sociales son negativas, ya que muchos de los jóvenes migrantes no poseen un buen nivel

educativo ni condiciones materiales como para enfrentar de manera adecuada la vida en las ciudades, por lo que pasan a engrosar la marginalidad característica de las ciudades centro-americanas.

Los trabajos de Caputo (2002) y Roman (2003) señalan algunas especificidades del caso argentino. Al igual que en el resto de los países, la migración juvenil se relaciona en la mayoría de los casos con escasez de empleo o deficiencias en el acceso a servicios básicos como la educación, a la vez que resalta la atracción que ejerce la vida urbana, en términos laborales y de experiencia de vida. Como rasgo particular, se introduce la problemática de la migración rural-rural, protagonizada por jóvenes que offician de trabajadores “golondrina”, de acuerdo a las necesidades de siembras y cosechas. Se señalan las consecuencias negativas en cuanto a la vida en las comunidades rurales, en tanto afecta la constitución de la identidad de los jóvenes en relación con su hábitat. Caputo (op. cit.) presenta, además, información acerca de las características de los jóvenes que migran. En primer lugar, muestra una mayor intención de las mujeres de migrar, mientras que en los hombres se ve un mayor apego a la vida en el campo. También se vislumbra, por obvias razones, una mayor migración en las zonas más pobres. Al mismo tiempo, el nivel de estudio influye en la decisión de dejar el campo, ya que los jóvenes con mayor instrucción esgrimen mayores condicionamientos para migrar (la obtención de un trabajo ventajoso, etc.). En el caso de las mujeres pesa más el matrimonio como motivo, mientras que en los hombres está más relacionado con la búsqueda de empleo.

Las posturas presentadas tienen, como es evidente, una visión negativa de la migración, en cuanto implica de algún modo un “fracaso” de las comunidades rurales para hacer que sus jóvenes generaciones permanezcan. Distinta es la posición de Durston (1998), quien plantea la cuestión de la migración en estricta relación con la cuestión del desarrollo, intentando demostrar que no debe considerársela necesariamente como algo negativo, sino que puede implicar un indicio de procesos de crecimiento y modernización en los países en cuestión. Enmarca la creciente migración de jóvenes del campo a la ciudad en las últimas déca-

...implica de algún modo un “fracaso” de las comunidades rurales para hacer que sus jóvenes generaciones permanezcan.

das, en el marco de lo que denomina transición demográfica ocupacional, que da cuenta de un proceso a través del cual las sociedades latinoamericanas tienden a reducir sus tasas demográficas y a urbanizar su base económica, siendo cada vez más importantes los trabajos en el contexto de la ciudad que en el campo. Este proceso tiene como consecuencia una decreciente población juvenil rural en el subcontinente. En este sentido, el autor plantea que la migración no debe verse necesariamente como algo negativo, sino en relación con el proceso de transición antes planteado. Así, la decisión de dejar el campo es normal, y positiva, tanto en los casos de fase incipiente (donde la vida en el campo es escenario de miserias y falta de trabajo, haciéndose necesario partir a la ciudad para poder ayudar desde allí a la familia) como en los países de mayor desarrollo, donde la buena educación y cuidado recibido en el campo fomentan en el joven la idea de emigrar en busca de progreso económico.

Condicionantes de la migración

- Factores de expulsión rural y de atracción urbana.
- Expulsión por falta de acceso a la tierra, malas condiciones de trabajos, carencias de servicios educativos y salud y necesidad de ayudar a las familias rurales.
 - Fenómeno de la migración rural-rural (trabajadores golondrinas).
 - Mayor voluntad de migración en mujeres y en más educados.
 - Algunos autores: visión positiva de migración, resultado lógico de la transición demográfica ocupacional que implica progreso económico para los migrantes.

¿Qué ha sucedido con la identidad juvenil rural a la luz de las transformaciones señaladas en los puntos anteriores?

Identities juveniles rurales

¿Qué ha sucedido con la identidad juvenil rural a la luz de las transformaciones señaladas en los puntos anteriores? Hay consenso en rechazar la idea de la existencia de una identidad juve-

nil rural totalmente distinta a la urbana. Caggiani (2002) se refiere a una identidad híbrida, a raíz de la influencia de los medios de comunicación y de una mayor interrelación urbano-rural, lo que habría modificado los patrones clásicos de socialización. La identidad actual estaría caracterizada por su carácter transitorio, no sólo por el hecho de ser jóvenes, sino por la percepción de que la ruralidad también se encuentra en un proceso de transformación, lo que dificultaría a la juventud rural reconocerse como un grupo definido de la sociedad. Distintos estudios muestran las facetas de esta mayor interrelación rural-urbana. Para Romero (2004) en el Uruguay, esto genera tensiones en las estrategias de los jóvenes rurales, ya que las oportunidades que la nueva economía brinda no son del todo compatibles con las tradiciones familiares. En este mismo sentido, De Goes Pereira (2002) en Brasil plantea que la globalización trae aparejada una creciente influencia de la cultura de la ciudad en el campo, lo que no implica negar la tradición rural, aunque sí se produce una tensión a partir de la incorporación de prácticas y representaciones propiamente urbanas. Espíndola (2002) comparte en parte esta visión, aunque para él se trata de un proceso positivo: los jóvenes rurales serían más dinámicos, mejor formados y con mayor capacidad de adaptación que sus padres. Aun así, persiste en ellos cierta inestabilidad que los distancia de sus pares urbanos y los vuelve más vulnerables, producto de una situación desventajosa en términos laborales, de goce de derechos y de discriminación de minorías y género.

No todos coinciden con esta mirada optimista sobre la hibridación rural-urbana. Caputo (s/fa; s/fb), por ejemplo, sostiene que los procesos de globalización han aumentado las diferencias y destaca una supuesta “identidad de resistencia” que los jóvenes rurales forjan a través de una revitalización de su cultura propia frente a las presiones de la globalización. Así, los describe como más arraigados a sus hogares, menos mercantilizados en sus actividades recreativas, menos transgresores en términos estéticos y más sociables. González Cangas (2003), por su parte, esboza un marco de análisis para estudiar las diferencias internas de la juventud rural. Al fin de cuentas, si los trabajos sobre jóvenes urbanos parten del supuesto de la existencia de heterogeneidades internas, ¿por qué se debería considerar a la “juventud rural”

La identidad actual estaría caracterizada por su carácter transitorio, no sólo por el hecho de ser jóvenes, sino por la percepción de que la ruralidad también se encuentra en un proceso de transformación.

como un grupo homogéneo? Para evitar tal error, el autor propone conceptualizar la identidad juvenil a partir de un acercamiento al contexto específico, estando atentos a las distintas subculturas juveniles rurales, a fin de no caer en generalizaciones vacías. El planteo de este autor es un llamado de atención necesario para evitar que la mirada urbanocéntrica no nos lleve a esbozar un panorama simplificado homogéneo, siendo necesario un mayor estudio de las transformaciones en las identidades juveniles rurales de los diferentes países y regiones.

Identidades en transición

- Poca percepción como actor social específico.
- “Identidad de transición” por percepción que el sector rural está en fase de transformación profunda.
- “Identidad de resistencia” por revitalización de cultura propia frente a los impactos negativos de la globalización.
- Debilitamiento identitario en jóvenes migrantes urbanos en situación de marginalidad.

PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y SOCIAL

Pareciera haber una tensión entre una mirada positiva de la participación juvenil y un deseo de incentivarla marcando su importancia con escasos datos rigurosos sobre las acciones realmente existentes.

El problema de la participación y la política en la juventud rural es abordado desde dos niveles diferentes. Por un lado, ligado a la sociabilidad, es decir, al espacio de socialización de los jóvenes, centrado en sus vínculos y círculos de pertenencia. Por el otro, en términos de participación político-social, donde la pertenencia a un grupo determinado está en relación con acciones vinculadas a la tenencia de la tierra. En términos generales, no queda muy claro el nivel de la participación real, lo cual se sabe es difícil de medir. Pareciera haber una tensión entre una mirada positiva de la participación juvenil y un deseo de incentivarla marcando su importancia con escasos datos rigurosos sobre las acciones realmente existentes. Por ende, sería necesario que una eventual encuesta intente detectar los niveles reales de sociabilidad y participación.

En relación a la primera problemática, Spanevello et al. (2002) hablan, en Brasil, de la participación en términos de “asociativismo”, entendida como grupo de personas que se asocian para hacer frente a problemáticas en común. Se refieren a las diversas actividades deportivas, culturales, agrícolas, en tanto círculos de afinidad y modos de socialización, predominando lo deportivo entre los hombres y lo religioso en las mujeres. Se trata de formas de cooperación tradicional entre los jóvenes rurales, que cuenta con más de 50 años de historia, con la fundación de los primeros clubes de ayuda mutua. Los autores explican que, a través de estas organizaciones, los jóvenes buscan un espacio propio, ya que en las organizaciones más generales participan exclusivamente como agricultores. Según afirman, las asociaciones juveniles, donde la participación democrática y la ayuda mutua son los pilares básicos, son las alternativas de convivencia para los jóvenes que se ven presionados por la competitividad y exclusión del mundo del trabajo, acentuadas hoy por la globalización. Afirman que más allá de los objetivos específicos de tales asociaciones, lo fundamental es la ayuda mutua y sin ella, éstas dejarían de existir, porque allí radica su rol social.

Caputo (2002), enfocando el caso argentino, también ubica el auge de las organizaciones juveniles rurales a mediados del siglo XX. En la actualidad, dice, predominan grupos informales que desarrollan prácticas participativas y solidarias de carácter comunitario, notándose una escasez de organizaciones formales propiamente juveniles. Dentro de la juventud que se reconoce como partícipe de alguna organización, la mayor parte lo hace en organizaciones juveniles y en grupos de la Iglesia, mientras que es menor la cantidad de jóvenes (4,6%) que tienen participación “política”. Según los datos de dicha investigación, casi la mitad de los jóvenes rurales argentinos no participa en ninguna organización (44,1%), mientras que el 17% lo hace en una organización juvenil, el 12,7% en una religiosa, el 11% en organizaciones solidarias, el 6% en gremiales, el 0,5% en organizaciones de tipo económico y el 4,2% en otro tipo de instancias. En este estudio, las tasas de participación no son bajas, si se comparan con la población juvenil urbana argentina. De todos modos, consideramos que el tipo de muestra que da base a estas afirmaciones (jóvenes

**Caputo (2002),
enfocando el
caso argentino,
también ubica
el auge de las
organizaciones
juveniles rurales
a mediados
del siglo XX.**

que tienen vinculación con asociaciones) haya sesgado el perfil hacia personas con un grado de participación mayor que el promedio, por lo cual se requeriría una medición más rigurosa.

Otro indicador de participación en la Argentina puede deducirse del trabajo de Kelly y Tapia (2004) sobre las experiencias de “aprendizaje-servicio” llevadas a cabo por las escuelas argentinas. Se trata de acciones educativas con una doble intencionalidad: el objetivo pedagógico de mejorar la calidad de los aprendizajes y la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social. Así, se encuentra una presencia importante de escuelas rurales dentro del total de la muestra (conformada por escuelas que se presentan a un premio anual). En efecto, el 25% de las escuelas son rurales, si bien su peso total es de 32,5%. En todo caso, esto muestra que hay acciones y relaciones con las respectivas comunidades, en particular en temas como pobreza, desempleo y educación, lo cual implica formas de participación no tradicionales y, por ende, que tienden a ser subregistradas por las investigaciones sobre el tema. También para el caso argentino, un congreso, realizado en Buenos Aires en 2004 (CNLUTT, 2004), sobre uso y tenencia de tierra resalta el peso de los jóvenes en la conformación y consolidación de diferentes organizaciones agrarias en todo el país. Si bien la mayoría de éstas no fueron creadas por jóvenes, al poco tiempo de su nacimiento se vio la importancia de aquéllos para impulsarlas y llevarlas adelante. De todos modos, no queda claro si se trata de una cuestión desiderativa o basada en evidencias empíricas. Para el caso chileno, Pezo Orellana (2004) se centra en los grupos de pares, encontrando diversos modos de participación. Teniendo en cuenta estos grupos (grupos informales de amistad, organizaciones juveniles de distinto tipo o espacios juveniles dentro de organizaciones más amplias), la participación se vincularía con ámbitos de pertenencia, y aparece, para el autor, con un fuerte sentido identitario, pocas veces expresado en términos de participación política.

En resumen, si bien aún hay pocos trabajos sobre este tema, los estudios existentes sugieren que la sociabilidad juvenil y su participación en distintas actividades, en particular en espacios de sociabilidad y en organizaciones sociales, tienen una magnitud y relevancia considerable, a pesar de que la mayor dispersión de

...la sociabilidad juvenil y su participación en distintas actividades, en particular en espacios de sociabilidad y en organizaciones sociales, tienen una magnitud y relevancia considerable.

la población podría hacer pensar en los obstáculos objetivos para el contacto entre los pares. No obstante, el punto a destacar es la mayor dificultad que tienen sus pares de las ciudades para la auto-organización. En tal sentido, en los distintos países se apela a la necesidad de apoyo oficial para el desarrollo de ámbitos de participación juvenil. Esto es particularmente importante para evitar la migración económica. En el caso cubano, tanto Ávalos Boitel y Pérez Rojas (2002) como Flores (2000) sobre el Perú rural, proponen el fomento de unidades cooperativas juveniles a fin de dar mayor contención a aquellos que han migrado por razones de subsistencia, abandonando familias y hogares.

Dentro de la segunda perspectiva, sólo se han encontrado trabajos sobre Brasil, Paraguay y Guatemala, que presentan características distintas entre sí. Al igual que en educación, también el caso paradigmático es el MST de Brasil (Bergamasco et al, 2000; Andrade Maia et al., 2002). Los jóvenes consultados de dicho movimiento encuentran una estrecha relación entre su lucha política y las posibilidades de conseguir tierras para dedicarse a la agricultura. Fuera del Brasil, Caputo (s/fb) marca el fuerte protagonismo social en el Paraguay del sector juvenil rural. Se refiere a organizaciones campesinas que implican para el joven tanto un espacio social propio como un ámbito de reivindicaciones políticas, centradas en el problema de la tierra. El problema aparece cuando las organizaciones campesinas (e incluso las ONG) tienden a instrumentalizar a los jóvenes, involucrándolos en sus proyectos como masa de maniobra o mano de obra no calificada, antes que aprovechar sus potencialidades para el desarrollo de las mismas.

Camey (2002) en Guatemala señala el peso histórico de los jóvenes en los movimientos sociales y políticos. Se asiste en la actualidad a una multiplicación de organizaciones juveniles, organizadas y dirigidas por jóvenes. Aun así, se nota un desprecio de los partidos políticos tradicionales por los jóvenes rurales, ya que no se los insta a la participación. Además, por razones de ignorancia y dificultades materiales, muchos de los jóvenes rurales no asisten a votar, lo que aumenta el desdén por ellos, a la vez que no se observan políticas activas que intenten revertir esta situación.

En los distintos países se apela a la necesidad de apoyo oficial para el desarrollo de ámbitos de participación juvenil.

SOCIABILIDAD Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA

Sociabilidad

- Brasil: “asociatividad” de grupos de pares con objetivos específicos (deportivos, religiosos, culturales) pero cuya función principal es la ayuda mutua.
- Argentina: más de la mitad de la juventud rural participa socialmente (organizaciones juveniles, religiosas y solidarias). Sin embargo la muestra presenta un sesgo hacia una mayor participación que el promedio.
- Argentina: se destaca el peso de los jóvenes no en la conformación pero sí en el desarrollo de las organizaciones agrarias. Hay también una presencia importante de escuelas en acciones de “aprendizaje-servicio”.
- Todos los estudios ponen énfasis en la necesidad de mayor apoyo estatal a las organizaciones juveniles.

Participación política

- Vinculada a la lucha por la posesión de la tierra.
- Brasil: MST articulación de proyecto político general con acceso individual a la tierra.
- Paraguay: presencia en organizaciones pero conflicto por la dificultad de acceso a posiciones dirigenciales.
- Guatemala: desprecio de partidos tradicionales por jóvenes rurales, en particular por su bajo capital cultural y económico.

OCIO Y VIDA COTIDIANA

Es escasa la bibliografía que ahonda en la vida cotidiana de los jóvenes rurales. Hay algunas reflexiones en torno a los ámbitos de socialización comunes. En este sentido, Durston (2000) plantea que la relación entre los jóvenes es fundamental para el propio desarrollo de sus vidas, en la medida en que influye en sus proyectos y estrategias. Romero (2004) también afirma que buena parte de la visión que el joven construye de sí mismo se arti-

Es escasa la bibliografía que ahonda en la vida cotidiana de los jóvenes rurales.

cula en espacios de socialización formales como la escuela y el trabajo, pero también es fuerte el peso de núcleos más informales como los grupos de amistades y las múltiples actividades que en torno a ellos se desarrollan.

En otro artículo (1998), el propio Durston plantea la importancia de la solidaridad intrageneracional en la vida rural. La ayuda mutua entre los jóvenes que se construye en sus relaciones cotidianas es muchas veces fundamental en tanto los hogares se caracterizan por no ser democráticos ni dar mucha independencia a los jóvenes. En esos casos, la socialización que se da entre los jóvenes puede alcanzar un sentido de enfrentamiento con las generaciones mayores.

Ahora bien, también aparecen dos trabajos que indagan más profundamente en los comportamientos cotidianos. Pezo Orellana (2004), en el caso chileno, plantea que los grupos de pares son el “epicentro de lo juvenil”, en la medida en que es allí donde, principalmente, se forja su identidad, dado que es el espacio donde los jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo, funcionando como uno de los principales agentes socializadores. El autor plantea que aparecen tres formas de grupos de pares (no excluyentes entre sí): los grupos informales de amistad, las organizaciones juveniles y las participaciones juveniles dentro de organizaciones más amplias. A los efectos de pensar el ocio y el tiempo libre de los jóvenes, la primera de estas formas aparece como la más relevante, dado que es allí donde se dan las principales instancias de esparcimiento y diversión: encuentros en bares o cantinas de las localidades rurales, reuniones informales en lugares públicos (muchas veces acompañadas de bebidas alcohólicas), partidos de fútbol u otros deportes, paseos, actividades de caza y pesca y fiestas o peñas. La mayoría de estos ámbitos son predominantemente masculinos. De ahí que el autor plantee que la presencia social de los jóvenes es importante y visible en los contextos rurales, pero subsiste una desigual distribución por género de las oportunidades y espacios.

Para el caso argentino, Caputo (2002), a través de entrevistas en diversos parajes rurales de la Argentina, encuentra que la mayor parte de los jóvenes se reúne con sus congéneres en su casa o la casa de un amigo (58,7%), a lo que le sigue algún salón comunitario (15,5%) y la escuela (15,3%). Con menor importancia aparecen

La ayuda mutua entre los jóvenes que se construye en sus relaciones cotidianas es muchas veces fundamental en tanto los hogares se caracterizan por no ser democráticos ni dar mucha independencia a los jóvenes.

la plaza, algún espacio deportivo, el bar (espacio que aumenta su importancia mientras más grandes son los jóvenes). Como punto saliente, el autor plantea que una característica propia del ámbito rural es la gran cantidad de amigos que los jóvenes dicen tener (la mayoría expresa tener más de 10), lo que da cuenta de que los jóvenes se mueven en grupos grandes. En cuanto a las actividades de ocio predominantes, el deporte aparece como la principal (más del 55%), seguida por el baile (14%). A diferencia del estudio chileno, las diferencias de género no aparecen tan marcadas.

Estudios sobre sociabilidad y ocio

- Escasos estudios empíricos.
- Valoración general de los espacios de sociabilidad como forjadores de identidad, construcción de redes de ayuda mutua y espacios más democráticos que las familias.
 - Argentina: sociabilidad centrada en las casas, grupos de amigos grandes, principal actividad el deporte y luego el baile y sin grandes diferencias por género.

DESARROLLO Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Si en algo coinciden los distintos trabajos es en postular que los jóvenes deberían ser un actor central en toda estrategia de desarrollo, lo que se contrapone con la poca atención que reciben en términos de políticas públicas. Esto aparece particularmente remarcado en el caso argentino. Román (2003) lo ilustra a partir de datos del censo de 1991, por ende sin duda precisan ser actualizados, que muestran que los jóvenes rurales tienen una mayor vulnerabilidad respecto de sus pares urbanos y de los adultos rurales, con ocupaciones de baja categoría y desprotección social, con mayores niveles de pobreza sin que haya políticas activas para mejorar esta situación. De igual manera, Becerra (2002) advierte que, a pesar de su peso demográfico, los jóvenes rurales son pocas veces considerados en las políticas de desarrollo. Se afirma que las políticas públicas deben adquirir un nuevo enfoque (Espíndola, 2002) que se centre en la capacitación en gestión

...los jóvenes deberían ser un actor central en toda estrategia de desarrollo, lo que se contrapone con la poca atención que reciben en términos de políticas públicas.

y tecnología, basada en las potencialidades que la juventud rural muestra respecto de generaciones previas.

Caputo (2002), también respecto de la Argentina, coincide en que son pocas las políticas públicas que se implementan dirigidas específicamente a la juventud rural. Así, el autor considera imprescindible la instauración de políticas que fomenten el trabajo y el estudio en el sector. Una de las ventajas de su inclusión sería la capacidad innovadora y de adaptación a los cambios y a la tecnología, lo que ayudaría a que la economía rural se integrara a las transformaciones actuales. En la misma dirección, una serie de trabajos plantean el desarrollo en términos de las posibilidades de los jóvenes de establecer emprendimientos autogestivos que les provean una salida laboral al mismo tiempo que fortalecen los lazos comunitarios, como se señaló en el punto anterior. En una eventual encuesta sería interesante contrastar esta percepción de los investigadores con la de los jóvenes sobre esta escasa presencia de políticas públicas dirigidas a la juventud.

Caputo (2001), por su parte, habla también de una visión “adultocéntrica” en las políticas, tanto de los Estados como de los organismos internacionales, que no considera la heterogeneidad específica de la juventud rural. Dentro de esta problemática, Durston (1998, 2000) plantea la necesidad de una real compenetración en los contextos específicos para el diseño de políticas. Estas deben tener flexibilidad para afrontar las situaciones específicas, de acuerdo a cada cultura y región. Se deben basar en elementos de capacitación que permitan a los jóvenes, de por sí innovadores y dinámicos, liderar procesos de desarrollo regional y local, y las políticas deben planificarse adaptadas a las estrategias de vida de los jóvenes rurales, y no de modo inverso, esperando que los jóvenes adapten sus estrategias a las políticas.

Desarrollo y educación aparecen interrelacionados. Así, para Pezo Orellana (2004), la discusión sobre el desarrollo está vinculada al problema educativo, ya que los jóvenes de hoy cuentan con más formación que generaciones anteriores. Aun así, hay que considerar la necesidad de integrar de manera más acabada los contenidos educativos con las necesidades de desarrollo local.

Por último, una serie de textos discute el concepto de desarrollo que se pretende fomentar, dando cuenta de caracteres

Caputo (2002), también respecto de la Argentina, coincide en que son pocas las políticas públicas que se implementan dirigidas específicamente a la juventud rural.

Los jóvenes deberían transformarse en los protagonistas del modelo de desarrollo, fomentándose políticas que los involucren en procesos de modernización.

específicos de la ruralidad latinoamericana. Para Caputo (s/f), los jóvenes rurales se han visto, históricamente, perjudicados por el tipo de desarrollo elegido que mediante la modernización y tecnificación del agro implicó la creciente proletarización y migración juvenil. Por ello, los jóvenes deberían transformarse en los protagonistas del modelo de desarrollo, fomentándose políticas que los involucren en procesos de modernización, tales como la realización de obras infraestructurales para la comunidad rural o la promoción de agentes de salud y educadores. En una dirección similar, Caggiani (2002) considera que las políticas públicas hacia la juventud rural deben reorientarse tomando en cuenta la “nueva ruralidad”, una de cuyas características es el mayor dinamismo e interconexión entre lo rural y urbano.

PROBLEMAS Y PROPUESTAS PARA POLÍTICAS PÚBLICAS

Problemas

- Paradoja: jóvenes, actor central del desarrollo pero invisibilidad en las políticas públicas.
- Necesidad de aprovechar su capacidad innovadora para el desarrollo rural.
- Discusión sobre el impacto de los modelos de desarrollo en la situación laboral de los jóvenes.

Propuestas

- Diseños de políticas flexibles, adaptadas a los contextos y a las estrategias de vida de los jóvenes e incorporando saberes locales.
- “Buenas prácticas”: centros que combinan educación y capacitación productiva.
- Mayor protagonismo juvenil en la discusión del modelo de desarrollo rural.

LA JUVENTUD RURAL EN OTRAS REGIONES

Se han consultado quince artículos internacionales en revistas académicas de primer nivel que se acercan a diversos aspectos de la juventud rural, a fin de tener un panorama del debate actual fuera de América latina. Como temas salientes, la cuestión de la influencia de la globalización en la vida y proyectos de los jóvenes rurales es central. Se coincide en que esta época los enfrenta con una mayor incertidumbre a la hora de realizar elecciones fundamentales como el estudio, el trabajo o la migración. En consonancia con los trabajos de América latina, Jeffrey y McDowell (2004) plantean que la globalización neoliberal influye fuertemente en la vida cotidiana de los jóvenes, en la medida en que acentúa las desigualdades (tanto en términos materiales como culturales) y hace más compleja la transición hacia la adultez. De la misma manera, Shucksmith (2004) aborda el tema de la creciente exclusión social que padecen los jóvenes del campo. No se trata solamente de transformaciones en las formas y posibilidades de trabajo, sino que la problemática se extiende hasta la crisis de los patrones clásicos de socialización, con contextos de pobreza y debilitamiento de valores.

La globalización afecta también la identidad rural, al generar una fusión entre valores tradicionales e impulsos culturales provenientes de las modernas urbes, que se expresan en los jóvenes mediante tensiones al interior de las propias comunidades agrarias, tal como lo demuestra un estudio hecho en Gales (Jones, 2002). Similar es la situación que Kraack y Kenway (2002) encuentran en Australia, donde registran la emergencia de identidades novedosas a partir del encuentro entre la cultura global y la local.

Un segundo tema trabajado son los problemas que ocasiona la transición hacia la adultez, sobre todo en lo que se refiere a la migración y, en menor medida, a la educación y el trabajo. Kritzinger (2002), en su estudio sobre mujeres jóvenes en Sudáfrica rural, relaciona la incertidumbre sobre el futuro (encarnado en la dicotomía de quedarse en la comunidad o partir a las ciudades) por el extremo individualismo actual que no otorga marcos comunitarios donde elaborar las decisiones vitales. En Escocia (Glendinning et al., 2003) también aparece fuertemente

La globalización afecta también la identidad rural, al generar una fusión entre valores tradicionales e impulsos provenientes de las modernas urbes.

La cuestión del apego de los jóvenes a su familia y a su comunidad es resaltada como un aspecto conflictivo de la juventud rural.

planteada la preocupación por el futuro, en una tensión entre la certeza de mayores oportunidades en la ciudad frente al peso del ambiente familiar y el miedo que produce la idea de dejarlo.

La cuestión del apego de los jóvenes a su familia y a su comunidad es resaltada como un aspecto conflictivo de la juventud rural. Kirkpatrick (2005), a partir del caso del Medio Oeste norteamericano, plantea que la transición educativa y laboral, que se define fundamentalmente en la decisión de migrar o no, se ve fuertemente influenciada por la fuerza del vínculo del o la joven con su familia. De igual modo, en Noruega, Wyborg (2004) destaca que diversos factores económicos y culturales empujan a los jóvenes a migrar, pero que su estrecha relación con su naturaleza, familia y comunidad hacen de este tránsito una fase muy conflictiva.

Si bien la cuestión social y la pobreza en particular no aparece en la mayoría de los trabajos provenientes de los países desarrollados, hay sin embargo una referencia a los efectos de la pobreza en la juventud rural de Estados Unidos en un informe de la organización *Save the Childrens* (2002). Según este trabajo, la pobreza en la juventud rural produce una fuerte desarticulación de los patrones de socialización. Aun así, buena parte de las experiencias de los jóvenes norteamericanos muestran la posibilidad de las organizaciones comunitarias de revertir el cuadro. Es fundamental que se articule una buena educación con una multiplicidad de actividades constructivas y productivas que alejen la opción por la marginalidad.

Roscigno y Crowley (2001) tratan de determinar en Estados Unidos los causantes económicos y culturales específicos a la hora que los jóvenes terminen la educación formal de la comunidad o la abandonen, ya sea para proseguir en otro lado o para dedicarse al trabajo agrícola. Por último, un texto intenta aproximarse a la participación política de los jóvenes rurales (Ghimire, 2002, comparando entre Brasil, Egipto y Nepal) en movimientos sociales. En este caso, el propio texto parte de la conclusión de que este es un tema escasamente tratado, por lo que trata de dar cuenta, a modo de aproximación, de las causas y los contextos en que los jóvenes toman este tipo de opciones.

Temáticas en los estudios de otras regiones

- Impacto de la globalización en la juventud: mayor incertidumbre en la transición a la adultez en las decisiones ligadas al futuro, en particular la migración.
- Impacto desestabilizador de la globalización en las identidades y comunidades rurales.
- Tensión entre conciencia de mayores oportunidades en las ciudades y apego a la comunidad rural.
- Otros temas: factores que predicen la continuidad o abandono escolar y participación de jóvenes en movimientos sociales agrarios

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este trabajo presentamos al lector un panorama de los principales hallazgos de las investigaciones sobre juventud rural en América latina, con el fin de marcar sus logros y señalar sus lagunas. Como todo estado de la cuestión, sin duda adeuda trabajos a los que no tuvimos acceso, a su vez que lo incipiente del campo de estudios se evidencia en el mayor peso en el corpus de ponencias en congresos y publicaciones electrónicas en lugar de otros formatos más profesionalizados como artículos en revistas o capítulos de libros. Pero sobre todo, al tratarse de un área de estudios en conformación, hay una serie de cuestiones metodológicas aún a fortalecer, tal como se fue señalando a lo largo de estas páginas. Uno es la carencia de homogeneidad en la definición de juventud rural y de sus límites etarios y geográficos; otro es la insuficiente claridad en los métodos de conformación de las muestras en relación con sus universos de referencia, no resultando en consecuencia evidentes los alcances de los resultados y no siempre se diferencian los postulados desiderativos y normativos de aquellos que se deducen de la investigación, habiendo a menudo escasas evidencias empíricas para sostener determinadas aseveraciones. Por último, como dijimos, dos limitaciones considerables son, por un lado, que el grueso de los trabajos se centra en pequeñas unidades campesinas con uso intensivo de

Al tratarse de un área de estudios en conformación, hay una serie de cuestiones metodológicas aún a fortalecer.

Sería importante tomar también en cuenta el impacto en franjas de la juventud rural de procesos de modernización, acumulación y expansión que se viven en ciertas regiones.

trabajo familiar, donde la cuestión de la herencia de la tierra y la distribución de dicho recurso escaso es el centro de las preocupaciones de los jóvenes. Si es innegable lo extendido de tales formaciones en América latina, faltan trabajos sobre otros grupos de la estructura social agraria. Por otra parte, los trabajos están muy centrados en la situación de la década del noventa y los efectos negativos de las políticas neoliberales. Si nadie sostiene que se ha producido un cambio radical, es cierto que factores endógenos de América latina como la situación internacional plantean para algunos países y grupos dentro de esos países un panorama, en mayor o menor grado, diferente a la década pasada. De este modo, sería importante tomar también en cuenta el impacto en franjas de la juventud rural de procesos de modernización, acumulación y expansión que se vive en ciertas regiones.

En cuanto a los temas tratados por los trabajos, si bien una gran parte no diferían de aquellos que preocupan a los estudios de juventud urbana en general, los hallazgos marcan fuertes diferencias. En efecto, se han descrito relaciones familiares más patriarcales, una perdurable dominación sobre las mujeres, la centralidad de la cuestión de la tierra, una temprana inserción laboral en las unidades familiares, la existencia de pluriactividad laboral, tensiones identitarias entre lo local y lo global, entre la decisión de permanecer y la de migrar así como la débil conciencia de ser un actor específico, entre otros. Asimismo, quizás para contrarrestar el desinterés de las políticas públicas por la juventud rural, los trabajos recensados poseen una alta carga propositiva. Las posturas, claro está, difieren: para algunos se trata de reforzar comunidades y tradiciones que garantizaban cohesión y subsistencia, mientras que otros ponen énfasis en el carácter innovador de la juventud rural y la necesidad de aprovechar las oportunidades que la modernización y globalización brinda.

Para las políticas públicas dirigidas a la juventud se deducen una cantidad importante de desafíos: en relación a la educación, la situación de los jóvenes y las demandas al sistema educativo presentan sus rasgos particulares. Los requerimientos de una mayor articulación entre las comunidades rurales y las instituciones escolares aparece en gran parte de los trabajos, dado que se trata de la necesidad de poder hacer frente a la profunda transfor-

mación laboral que está sufriendo el sector agrario, en particular por la conjunción entre modernización productiva pero con una fuerte disminución de demanda de mano de obra. Así, se plantea a la escuela rural el desafío complejo de formar jóvenes que deberán hacer frente a un agro modernizado y tecnificado sin poder desconocer que muchos de ellos no tendrán inserción laboral en él. La migración precisa una nueva concepción: al ser considerada un “fracaso” de las comunidades, nuestra hipótesis es que no se forma a los jóvenes con las competencias necesarias para hacer frente a lo que será para muchos su futuro. La reversión de la dominación sobre las jóvenes debe ser otro tema prioritario de agenda pública: la falta de igualdad de género se manifiesta en sus esferas económicas, culturales y en la imposibilidad de una autonomía individual similar a la de los varones. Otro campo que es necesario fortalecer es el que articula estudios sobre pueblos originarios y juventud rural, a fin de señalar las tensiones propias de este grupo y contribuir a garantizar su continuidad.

En este panorama complejo y cambiante, sin duda una de las tareas de los próximos estudios es seguir contribuyendo a revertir la invisibilidad de la juventud rural, en particular indagando la pluralidad de “juventudes rurales” existentes, evitando una imagen homogénea de lo que, al igual que sus pares urbanos, se caracteriza sin duda por la heterogeneidad interna. Para este fin, es necesario atender no sólo a las diferencias nacionales, regionales y de estratos sociales, sino también al eventual impacto de las cambiantes condiciones sociopolíticas en este grupo. En el caso argentino, la necesidad de tomar en cuenta las realidades de distintas regiones, diferentes formas de familia y características y tamaño de unidad productiva serán coordenadas centrales para que una investigación provea los insumos necesarios para la correcta formulación de políticas dirigidas al sector.

Una de las tareas de los próximos estudios es seguir contribuyendo a revertir la invisibilidad de la juventud rural, en particular indagando la pluralidad de “juventudes rurales” existentes.

Notas

1. En América latina hay dos criterios censales para definir la población rural. En algunos países se toma el tamaño del asentamiento urbano. Por ejemplo, en la Argentina, Bolivia y Chile se considera rural la población que vive dispersa y hasta en centros poblados de 2.000 o 2.500 habitantes (México); en Venezuela el límite superior es 1.000 habitantes, mientras que en otros países el criterio es por las características de los poblados, más allá de un límite de habitantes predefinidos. Así es en Brasil, en Colombia (población no incluida en el perímetro de la cabecera municipal) o Perú (población que habita en parte del territorio del distrito por fuera de las áreas urbanas).

2. Recordemos que hasta dos de los más fervientes críticos de la globalización, como Hardt y Negri (2000) señalan que el espacio virtual, en oposición a los medios de comunicación de masas, se caracteriza por una estructura no jerárquica y sin un control centralizado, donde pueden interconectarse un número indefinido y potencialmente ilimitado de nodos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, J. et al. (2000): “Sucessao proffissional e transferencia hereditaria na agricultura familiar”, ponencia presentada al X Congreso Mundial de Sociología Rural, Río de Janeiro.

ACOSTA, M. (2002): “Ruralidad juvenil cooperativa en Uruguay”, ponencia presentada al VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, noviembre, Porto Alegre.

ANDRADE MAIA, L. et al. (2002): “A importancia da educacao no MST: Fragmento de uma historia de luta”, ponencia presentada al VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, Porto Alegre.

ÁVALOS BOITEL, O. y PÉREZ ROJAS, N. (2002): “Inserción juvenil en unidades básicas de producción cooperativa. Estudio de casos en el municipio de Guines”, ponencia presentada al VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, Porto Alegre.

BACALINI, G. y FERRARIS, S. (2001): “Estrategias educativas para el crecimiento comunitario y el mejoramiento de la calidad de vida en el medio rural: el programa “Centros Educativos para la producción total y su relación con el desarrollo local”, www.iica.org.uy

BECERRA, C. (2002): “Consideraciones sobre la juventud rural de América Latina y el Caribe”, ponencia presentada al I Congreso Mundial de Jóvenes Empresarios y Pymes, Zaragoza.

BERGAMASCO, S. et al. (2000): “Historia e ideias na formacao do jovem do MST. Os caminhos para resgate do cidadania”, ponencia presentada al X Congreso Mundial de Sociología Rural, Río de Janeiro.

BRUMER, A. et al. (2002): “O futuro da juventude rural”, ponencia presentada al VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, noviembre, Porto Alegre.

CAGGIANI, M. E. (2002): “Heterogeneidad en la condición juvenil rural”, ponencia presentada al VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, noviembre, Porto Alegre.

CAMEY, L. (2002): “Juventud indígena y rural de Guatemala. Sus perspectivas y desafíos”, ponencia presentada al Seminario internacional: *La revalorización de los grupos prioritarios en el medio rural*, México.

CAMPOLIN, A. I. (2000): “When the school is urban and the students are rural”, ponencia presentada al X Congreso Mundial de Sociología Rural, Río de Janeiro.

CAPUTO, L. (2000): “Identidades trastocadas de la Juventud Rural en contexto de exclusión. Ensayando una reflexión sobre la juventud campesina paraguaya”, Biblioteca Virtual, CLACSO, www.clacso.org.

CAPUTO, L. (2002): “Informe de Situación. Juventud Rural Argentina 2000”. Dirección Nacional de la Juventud.

CAPUTO, L. (s/fa): “Jóvenes rurales, algunas intervenciones sociales, obstáculos y alternativas en la promoción de sus organizaciones”, CLACSO, Biblioteca Virtual.

CAPUTO, L. (s/fb): “La juventud rural vista desde el Cono Sur”, Biblioteca Virtual, CLACSO.

CHOW BELEZIA, E. (2002): “Cooperativa-Escola nas escolas técnicas agrícolas. Instrumento para formacao do tecnico da area”, ponencia presentada al VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, Porto Alegre.

CONGRESO NACIONAL Y LATINOAMERICANO SOBRE EL USO Y TENENCIA DE LA TIERRA (CNLUTT, 2004): *La Tierra. Para qué, Para quiénes, Para cuántos. Por una agricultura con agricultores*. Ciccus, Buenos Aires.

CRUZ, M. E. (2000): “Comentario al documento *El carácter multifuncional de la tierra y la agricultura*, de Morrée, D”, en: www.grupochorlavi.org/docconferencias/ponencia3

DEERE, C. D. y LEÓN, M. (2000): Género, propiedad y empoderamiento: tierra, Estado y mercado en América Latina, Tercer Mundo, Bogotá.

DE GOES PEREIRA, J. L. (2002): “Genero e sua relacao com as representacoes de campo e cidade no imaginario de jovens rurais”, ponencia presentada al VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, noviembre, Porto Alegre.

DE VERDIERE, A. (2002): “Juventud rural y medios de vida sustentables”, Documentos de FAO.

DIRVEN, M. (2002): “Las prácticas de la herencia en tierras agrícolas: ¿una razón más para el éxodo de la juventud”, CEPAL, Serie Desarrollo Productivo, 135, Santiago de Chile.

DIRVEN, M. (2003): “Algunos datos y reflexiones en torno al rejuvenecimiento de la población en los territorios rurales”, www.iica.org.uy

DURSTON, J. (1997): “Juventud rural en Brasil y México: Reduciendo la invisibilidad”, ponencia presentada al XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, agosto-septiembre, Sao Paulo.

DURSTON, J. (1998): “Juventud y desarrollo rural: marco conceptual y contextual”, CEPAL, Santiago de Chile.

DURSTON, J. (2000): “Juventud rural y desarrollo en América Latina: estereotipos y realidades”, en Solum Donas (comp.). *Adolescencia y juventud en América Latina*, San José de Costa Rica.

DURSTON, J. y DUHART, D. (s/f): “Recursos socioculturales de los jóvenes mapuches”, www.iica.org.uy

ESPÍNDOLA, D. (2002): “Nuevo enfoque en políticas públicas de juventud rural”, ponencia presentada al XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, agosto-septiembre, Sao Paulo.

ESPÍNDOLA, D. (2004): “TICs y juventud rural en América Latina: un proyecto piloto”, http://www.elearningamericalatina.com/protagonistas/prot_18.php

ESPÍNDOLA, D. (2005): “TICs en la extensión rural. Nuevas oportunidades”, *Revista Electrónica de ReDes*, www.iica.org.uy/redesonline

FLORES, M. (2002): “Los jóvenes de las comunidades de San Luis de Cañete y San José en Chíncha. Lima-Perú”, ponencia presentada al VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, Porto Alegre.

GHIMIRE, K. B. (2002): “Social movements and Marginalized rural youth in Brazil, Egypt and Nepal”, en *The Journal of Peasant Studies*, Vol. 30, Número 1, Londres.

GLENDINNING, A. et al. (2003): “Rural communities and well being: a good place to grow up”, *The Sociological Review*, Oxford.

GONZÁLEZ CANGAS, Y (2003): “Juventud rural. Trayectorias teóricas y dilemas identitarios”, *Revista Nueva Antropología*. Volumen XIX. Número 63, México DF.

GURZA JAIDAR, L. (2002): “La construcción de la perspectiva de género en el medio rural”, www.iica.org.uy

IWAKAMI BELTRAO, K. et al. (2002): “A situacao de escolaridade dos jovens rurais no Brasil respeito ao ensino fundamental: evolucao nas dos últimas décadas”, ponencia presentada al VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, Porto Alegre.

JEFFREY, C. y MCDOWELL, L. (2004): “Youth in a comparative perspective. Global change, local lives”, en *Youth and Society*, Vol. 36, Número 2.

JONES, J. (2002): “The cultural symbolization of disordered and deviant behaviour: young people’s experience in a Welsh rural market town”, en *Journal of Rural Studies*, 18.

KIRKPATRICK JOHNSON, M. et al. (2005): “Attachments to family and community and the young adult transition of rural youth”, en *Journal of research on adolescence*.

KRAACK, A. y KENWAY, J. (2002): “Place, time and stigmatized youthful identities: bad boys in paradise”, en *Journal of Rural Studies*, 18.

KRITZINGER, A. (2002): “Rural youth and risk society. Future perceptions and life chances of teenage girls on south African farms”, en *Youth and Society*, Vol. 33, Número 4.

LEITE DE SOUSA, E. y DUQUE, G. (2002): “De geracao en geracao: um estudo sobre a disposicao dos joven en asumirem o trabalho agrícola”, ponencia presentada al VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, noviembre, Porto Alegre.

MESÉN VEJA, R. (2002): “La educación y la extensión de la juventud rural en el contexto de la globalización y la apertura comercial. Dos experiencias de formación de jóvenes rurales en Tierra Blanca de Cártago, Costa Rica”, ponencia presentada al VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, Porto Alegre.

MOIA, M. C. (2002): “La educación formal como puente entre los jóvenes y los adultos”, ponencia presentada al VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, Porto Alegre.

NÚÑEZ, H. (2002): “La participación de la juventud en estrategias para el desarrollo local”, ponencia presentada al VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, noviembre, Porto Alegre.

PALAMIDESSI, M. (2003): “Escuelas de alternancia. Estado de situación”. Buenos Aires, IPEE-UNESCO, 2003.

PÉREZ, E. (2001): “Hacia una nueva visión de lo rural”, en *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (comp. Norma Giarraca). CLACSO/ GT Desarrollo Rural, Buenos Aires.

PEZO ORELLANA, L. (2004): “Jóvenes rurales en Chile: Aproximaciones a su realidad y problemáticas”, mimeo, Santiago de Chile.

PONTES FRAGA, P. et al. (2002): “Narconegocio e jovens no Brasil: dimensões urbana e rural”, ponencia presentada al VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, noviembre, Porto Alegre.

PORTILLA RODRÍGUEZ, M. (2003): “Juventud Rural: construyendo la ciudadanía de los territorios rurales”, www.iica.org.uy

PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) (2003): “Desarrollo de la educación en sectores rurales”, PREAL, Serie Mejores Prácticas, Año 5, Número 13.

PUNCH, S. (2002): “Youth transitions and interdependent adult-children relations in rural Bolivia”, *Journal of Rural Studies* 18.

QUIROGA, G. (2000): “Una experiencia con mujeres rurales desde las cooperativas agrarias federadas (CAF), Uruguay”, www.iica.org.uy

QUIROGA, G. (2002): “Las escuelas agrarias porteras adentro”, ponencia presentada al VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, Porto Alegre.

ROMÁN, M. (2003): “Los jóvenes rurales en Argentina”, PROINDER, Serie Estudios e Investigaciones, Buenos Aires.

ROMERO, J. (2003): “Metodología de investigación para el abordaje del sector juvenil rural”, RELAJUR, www.iica.org.uy.

ROMERO, J. (2004): “La modernización agraria en el Uruguay. Los jóvenes rurales, una asignatura pendiente”, en Norma Giarraca (comp.), *Ruralidades latinoamericanas, identidades y luchas sociales*, CLACSO, Bs. As.

ROSCIGNO, V. y CROWLEY, M. (2001): “Rurality, institutional disadvantage and Achievement/Attainment”, Encuentro Anual de la American Sociological Association y la Rural Sociological Society, Chicago.

SAVE THE CHILDREN (2002): *America's Forgotten Children*. Save the Children Connecticut.

SHUCKSMITH, M. (2004): "Young people and social exclusion in rural areas", en *Sociología Ruralis*, Vol. 44, Número 4, Oxford.

SPANEVELLO, R. M. et al. (2002): "Juventude rural: o associativismo para o lazer como forma de desenvolvimento social", ponencia presentada al VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, Porto Alegre.

TAPIA, M. R., GONZÁLEZ, A. y ELICEGUI, P. (2004): "Aprendizaje y servicio solidario en las escuelas argentinas: una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al premio presidencial escuelas solidarias (2000-2001)", Informe del CLAYSS, Buenos Aires.

TAPIA, M. R. y KELLY, V. (2005): "Difusión y uso de tecnologías de la información y la comunicación, la potencialidad de las TIC para el desarrollo local y la juventud rural", mimeo, Buenos Aires.

TEUBAL, M. y RODRÍGUEZ, J. (2001): "Ajuste, reestructuración y crisis del agro", En *Le Monde Diplomatique*, diciembre. Buenos Aires.

WEISHEIMER, N. (2002): "Os jovens agricultores e o processo de trabalho da agricultura familiar", ponencia presentada al XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, agosto-septiembre, Sao Paulo.

WIBORG, A. (2004): "Place, nature and migration: students attachment to their rural home places", en *Sociología Ruralis*, Vol. 44, Número 4, Oxford.

ZAPATA DONOSO, S. (2001): "Conociendo a la joven rural", IICA, Agencia de Cooperación en Chile, Santiago de Chile.

ZAPATA DONOSO, S. (2003): "Aproximaciones a las mujeres jóvenes campesinas. Chile". Seminario Internacional Virtual: Juventud Rural en el Cono Sur.

Rogelio Bruniard es Médico Veterinario por la Universidad Nacional de La Plata, candidato a Master en Internacionalización del Desarrollo Local por la Università di Bologna. Es coordinador del proyecto “Diseño de un estudio sobre juventud, educación y desarrollo rural” en Convenio con la SAGPyA (Argentina); consultor de la Facultad de Ciencias Veterinarias (UNLP) para temas de Cooperación Internacional y Vinculación Tecnológica. Ha sido Secretario Académico de la UNLP y Subsecretario de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, así como consultor en gestión de proyectos de la Agencia de Cooperación Internacional de Japón, PNUD, UNESCO y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Argentina (FO-AR). Consultor Instituto Internacional de Planificación Educativa (IPEE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires).

Liliana Jabif es Licenciada en Ciencias de la Educación, Master en Sociología de la Educación por la Universidad de Luna, Suecia, y doctorado de la Universidad de Sevilla. Es consultora del Bureau Internacional de Educación (BIE-UNESCO-Ginebra). Coordina proyectos de formación en competencias para la gestión educativa en América latina y diseño de currículo con enfoque de competencias. Es profesora invitada de la Universidad de la República, de la Universidad ORT de Uruguay, de la Universidad de San Andrés, Argentina, y profesora consultante de la Universidad Austral de Chile. Consultora Instituto Internacional de Planificación Educativa (IPEE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires).

Aude Bresson es Licenciada en Ciencias Políticas (Universidad París 8, Francia). Es asistente de investigación en el proyecto “Educación, desarrollo rural y juventud” entre el IPEE y la SAGPyA.

Participaron jóvenes de Catamarca, Corrientes, Chaco, Formosa, Misiones y Tucumán.



**REPRESENTACIONES Y DEMANDAS DE
JÓVENES RURALES DEL NOA Y NEA ARGENTINO
SOBRE SUS OPORTUNIDADES DE DESARROLLO**

por Rogelio Bruniard, Liliana Jabif y Aude Bresson



INTRODUCCIÓN

“No hay trabajo, no hay capital, que no comience con un acto de inteligencia. Antes de cualquier trabajo, antes que cualquier capital (...) es la inteligencia la que comienza la obra, e imprime en ellos (el trabajo y el capital) por primera vez el carácter de riqueza. El valor que las cosas tienen no se revela por sí mismo, es el juicio del hombre el que lo descubre.” Carlo Cattaneo.
(Citado por Bruni y Zamagni, 2007)

Desde los años 80, han ocurrido una serie de cambios que afectaron significativamente las condiciones materiales y subjetivas de los jóvenes de sectores rurales de la Argentina, tanto en sus oportunidades de desarrollo personal como colectivas. En este marco, numerosos autores y organismos especializados señalan restricciones significativas en las políticas públicas y ofertas programáticas sectoriales para dar cuenta de las nuevas situaciones.

Asimismo, desde diferentes organismos internacionales y algunas agencias públicas nacionales, se postulan enfoques de políticas destinadas a jóvenes que, al menos discursivamente, los ubican como actores estratégicos del desarrollo rural. Sin embargo, no obstante el carácter protagónico asignado a los jóvenes en estos discursos, los temas relacionados con la juventud rural se ubican en la mayoría de los casos nacionales *en el umbral de la agenda política*. Dentro de las principales restricciones para el ingreso efectivo en la agenda, existe cierto consenso entre los expertos en señalar entre otros factores: i) el escaso peso demográfico de los jóvenes rurales; ii) los insuficientes recursos organizativos del sector; iii) el carácter incipiente del tema como espa-

...los temas relacionados con la juventud rural se ubican en la mayoría de los casos nacionales en el umbral de la agenda política.

Las demandas por nuevas estrategias de intervención pública implican nuevos contenidos y cuestiones referidas a la calidad del proceso político, mediante el cual se deciden e implementan los cambios.

cio académico, y iv) la escasa visibilidad de las conductas disruptivas del orden socialmente aceptado en comparación con sus pares urbanos.

Un escaso nivel de diálogo ha constituido el estilo político prevaleciente en las últimas décadas, y tanto sus resultados como el proceso decisorio presentan niveles significativos de contestación entre los principales actores sectoriales.

Las demandas por nuevas estrategias de intervención pública implican *nuevos contenidos* y cuestiones referidas a la *calidad del proceso político*, mediante el cual se deciden e implementan los cambios. En este marco, resultan claras las preferencias por modalidades más participativas como alternativa, tanto a la planificación centralizada como a las propuestas de dejar que el mercado regule las decisiones.

En el contexto descrito, la responsabilidad de generar alternativas superadoras recae en quienes cumplen funciones de representación y liderazgo. En este sendero de construcción de políticas, los roles estratégicos por cumplir tanto por los agentes estatales como por los sectoriales se definen, entre otros factores, por su *capacidad para organizar la participación*. Sin embargo, la *determinación de la agenda, objetivos y prioridades, a través de mecanismos participativos*, tiene en la voluntad política una condición necesaria pero no suficiente. Supone, también, poseer una fuerte capacidad de anticipación de demandas y problemas, lo que exige de *diagnósticos acertados sobre la situación presente* (Tedesco, 1995).

No obstante las restricciones señaladas para el ingreso en la agenda pública de los temas relacionados con la juventud rural, un número significativo de países han lanzado diferentes políticas o programas que, en ocasiones, implican diversos grados de participación de los jóvenes en diferentes etapas del proceso político o del ciclo de proyecto. Se trata, asimismo, de propuestas en las cuales el *conocimiento y la educación* son cuestiones clave para el *desarrollo de territorios y jóvenes rurales*. En algunas estrategias comprensivas de desarrollo sustentable (Dinamarca, Suiza, Alemania, Filipinas y México) se incluye un principio denominado "*principio de equidad intergeneracional*". Este principio implica definir políticas con un horizonte de planificación

de veinticinco años, por lo que las nuevas visiones sobre futuro deben ser válidas y legítimas para la próxima generación (Swanson et al., 2004). En esta lógica, si los jóvenes no son reconocidos en el presente como ciudadanos plenos, al menos deben serlo como “*adultos del mañana*” e incluir sus intereses y demandas en el diseño de políticas.

En la Argentina, la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos de la Nación (SAGPyA) se encuentra en un proceso de redefinición de marcos conceptuales e instrumentos de políticas orientadas al desarrollo rural en el que los *jóvenes*, el *conocimiento* y la *educación* ocupan un lugar significativo en la agenda de cambios. A tal fin, la *disponibilidad de información* para el caso argentino, como el *nivel de conceptualización* para el campo problemático, constituyen *restricciones claras a las posibilidades de sustentar políticas públicas basadas en información teórica y empírica*. De esta forma se habilita la necesidad de incorporar las representaciones y demandas de los jóvenes, de modo tal que contribuyan a sostener procesos de cambio con el estilo político demandado, así como a crear mejores condiciones de posibilidad para el ingreso a la agenda política del campo problemático en cuestión.

Si los jóvenes no son reconocidos en el presente como ciudadanos plenos, al menos deben serlo como “adultos del mañana” e incluir sus intereses y demandas en el diseño de políticas.

ESTILO POLÍTICO, REPRESENTACIONES Y LIDERAZGO EN LA GESTIÓN DE PROYECTOS Y POLÍTICAS PÚBLICAS

“Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Babá. Pero quizás desencadenen la alegría de hacer que se traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable.”
Galeano, E. (2001)

En la denominada “*sociedad del conocimiento*”, el grado de apropiación de sus beneficios guarda una relación estrecha con las posibilidades de desarrollo de naciones, territorios, instituciones y sujetos sociales.

En la denominada “*sociedad del conocimiento*”, el grado de apropiación de sus beneficios guarda una relación estrecha con las posibilidades de desarrollo de naciones, territorios, instituciones y sujetos sociales. Asimismo, la cuota de participación que tendrá cada sector social en la apropiación del conocimiento es tema de disputa en el campo de las políticas públicas.

La definición de políticas públicas mediante mecanismos de concertación o consenso, es una alternativa tanto a la concepción autoritaria de la planificación centralizada como a las propuestas de dejar que el mercado regule las decisiones. Los procesos de concertación suponen reconocer al otro y negociar formas de trabajo común. Esto no implica la supresión de los conflictos, las tensiones o diferencias, pero sí una instancia de mediación a través del diálogo (Tedesco, 1995). Aun cuando el iniciador de determinada política sea el agente estatal, no dejará de estar afectada por las posiciones de otros actores. Esto hace que la política estatal incorpore desde un comienzo “*un cálculo de la reacción probable de actores a los que se percibe como poderosos*” (Oszlak y O’Donnell, 1976) o, al menos con recursos suficientes para influir en las mismas.

Siguiendo a Torre (1998), diferentes modalidades de gestión de reformas implementadas en las últimas décadas han sido conceptualizadas con la noción de **estilo político** (*policy style*). Este se define por el *tipo de relación* –el mayor o menor nivel de diálogo– *que los líderes entablan con los representados*. El estilo político es considerado más una influencia de las formas y tradiciones institucionales de concebir la política que conductas individuales. En nuestro caso, el presidencialismo predominante en la región, en las décadas precedentes, introdujo un sesgo en el proceso decisorio definiendo un estilo gubernamental, unilateral y escasamente consultivo.

De acuerdo al mismo autor, un segundo ángulo para dar cuenta de las características del estilo político lo constituye la *naturaleza de las políticas públicas*. Existen políticas que suponen reacomodamientos distributivos dentro del sistema de reglas asignativas existentes y, otras, cuyo objetivo es redefinir el propio sistema de reglas afectando recursos e intereses de actores significativos. En el primer caso nos referimos a políticas distributivas y en el segundo, se trata de políticas de cambio institucional que implican, por consiguiente, una redistribución de poder y mayores demandas de gestión política en el proceso de cambio.

Podemos asumir, en base a la experiencia acumulada sobre procesos de reformas¹, que el estilo político prevaeciente en las elites gubernamentales de los diferentes sectores de gobierno en las últimas décadas no requería, en principio y como orientación general, de consultas a los diversos actores del campo correspondiente. De este modo se limitaron las oportunidades de incorporar mayores niveles de legitimidad, consistencia y viabilidad al considerar, por la vía deliberativa, las condiciones de posibilidad de *sus políticas*.

Otra distinción significativa para construir un marco analítico es la establecida por la representación moderna, que diferencia a los actores políticos en *representantes* y *representados* y reconoce a estos últimos su existencia plural así como capacidades de producir opiniones y voluntades relevantes. A su vez, la **representación** es fundante de lo político, al unificar identidades políticas y sociales, por medio de distintas formas de liderazgos (Novaro, 2000).

El presidencialismo predominante en la región, en las décadas precedentes, introdujo un sesgo en el proceso decisorio definiendo un estilo gubernamental, unilateral y escasamente consultivo.

Sobre el **liderazgo** existen diferentes teorías, algunas de ellas basadas en el análisis de organizaciones e inspiradas en aportes de diferentes campos del conocimiento como la administración, la psicología y la economía. En ellas se destacan, entre otros aspectos, las ventajas de constituir equipos, el liderazgo colectivo, la incorporación de enfoques plurales y la inclusión de minorías pero ello en un nivel de análisis limitado a organizaciones o sistemas cerrados. Estos aportes resultan valiosos en sus límites, pero no del todo apropiados para el análisis de políticas públicas.

En el campo político² se describen experiencias donde las dificultades, durante procesos de crisis o de cambio, parecen resolverse a través de la mayor gravitación de líderes que median entre las demandas sociales y las instituciones políticas. Los líderes permiten la unificación de un conjunto disperso de voluntades particulares y su fortaleza es considerada, en muchos casos, un componente positivo para la viabilidad de las políticas (*visiones positivas del liderazgo*).

Los *liderazgos fuertes* también admiten interpretaciones negativas cuando los intereses e identidades de los representados no son debidamente considerados. En este caso, la representación sólo consiste en la manifestación y legitimación de los propios representantes. Esto genera niveles profundos de desafección política y degradación de las instituciones democráticas. La presencia en un régimen democrático de líderes con estas características es considerada un indicio de la debilidad del sistema representativo y de la democracia misma (*visiones negativas del liderazgo*).

Para Novaro (2000), el *liderazgo representativo* pone en valor el pluralismo y la representación por un lado y la capacidad de decisión por otro. El “*líder representativo*” debe, idealmente, reunir las capacidades de representar (dimensión expresiva del pluralismo) y decidir (por la mera necesidad de decidir del *decisionismo*). Así definido, un líder político es representativo en la medida en que: i) expresa algún ideal que unifique a la comunidad; ii) que actúe en el marco de un orden institucional; iii) que combine funciones de negociación, suma de voluntades y decisión. En síntesis, los *líderes representativos* deben ser capaces de hacer productiva la dualidad entre representantes y representa-

Los líderes representativos deben ser capaces de hacer productiva la dualidad entre representantes y representados, articular ideales, identidades e intereses para que cobren nuevos significados y den lugar a voluntades políticas.

dos, articular ideales, identidades e intereses para que cobren nuevos significados y den lugar a voluntades políticas. De esta forma, las funciones de representación generan un ordenamiento democrático que permite pasar de la pluralidad a la unidad, y viceversa, y articula la legitimidad de la acción con decisión política (*visiones integradas del liderazgo*).

Por último, más allá de lo complejo de la tarea de los *líderes representativos* o precisamente por esto, los actores públicos, en tanto líderes, deben cumplir roles estratégicos en el proceso de gestión de políticas o proyectos en todas sus etapas. Entre ellas, se destacan la necesidad de: i) organizar la participación; ii) ofrecer sentidos para la acción; iii) poner la información necesaria en la mesa de discusiones; iv) evaluar los resultados de políticas y proyectos; v) actuar aportando recursos –en sentido amplio– allí donde su presencia es necesaria, y vi) garantizar el respeto a las reglas de juego (Tedesco, 1995).

Como vemos, las funciones de liderazgo representativo son de por sí complejas. Mucho más aún en el caso de los jóvenes que “...*descubren las ventajas de la indefinición y de la indeterminación como factores de libertad...*” (Lasén, 1999) y además, ante la escasa oferta de discursos que los interpelen y aporten ciertas certezas, desarrollan estrategias que procuran preservar posibilidades de elección. Se trataría, según el autor antes citado, de “tácticas identificatorias” que ofrecen a los jóvenes un espectro mayor de oportunidades para enfrentar la complejidad del entorno. Esta complejidad se refleja en sus identidades e intereses y, a su turno, en las dificultades del liderazgo representativo en sectores juveniles.

...los actores públicos, en tanto líderes, deben cumplir roles estratégicos en el proceso de gestión de políticas o proyectos en todas sus etapas.

REPRESENTACIONES, DEMANDAS Y EL ENCUADRE DE TRABAJO³ PARA SU PUESTA EN VALOR COMO CONOCIMIENTO

“...Si ya no es posible sostener una Verdad, florecen en cambio unas verdades subjetivas que aseguran un saber oculto por las ideologías o sumergidos en procesos poco accesibles a la introspección simple. No hay Verdad, pero los sujetos, paradójicamente, se han vuelto cognoscibles.” (Sarlo, 2005)

Los datos que sustentan el presente texto fueron el producto del trabajo de grupos de discusión y entrevistas con representantes y/o líderes juveniles.

¿Qué y cómo piensan estos temas los jóvenes rurales? ¿Cuáles son sus representaciones acerca de la realidad que viven? El estudio cualitativo que sirve de sustento a este capítulo se fundamenta en los emergentes de los grupos de discusión de un seminario-taller realizado con 60 jóvenes del NOA y del NEA (jóvenes beneficiarios del PRODERNOA/NEA), líderes, representantes juveniles y técnicos de las diferentes provincias, así como de las entrevistas individuales y colectivas efectuadas a un grupo significativo de participantes.

Para realizar la convocatoria a la actividad se procuró una composición equilibrada del conjunto de los participantes conforme a diferentes criterios, entre los que podemos señalar: i) género; ii) provincias de origen; iii) regiones; iv) organizaciones juveniles; v) estratos productivos; vi) tipo de actividad; vii) nivel de escolaridad, y viii) pertenencia a poblaciones originarias. Se conformaron diez grupos de discusión con seis participantes cada uno, siguiendo los criterios mencionados. Los técnicos de las provincias y personal de la SAGPyA cumplieron funciones de facilitadores (uno por equipo) del trabajo que se desarrolló durante dos días.

Como señalamos, los datos que sustentan el presente texto fueron el producto del trabajo de grupos de discusión y entrevistas con representantes y/o líderes juveniles. En cualquier caso se

trata de quienes hacen presente a los jóvenes (ausentes) a quienes ellos representan. Por otra parte también trabajamos con *relatos de diferentes representaciones* que los participantes *ofrecieron*.

Al ser una narración del pasado, ésta es también una representación, algo dicho en lugar de un hecho.

Nos encontramos entonces ante una doble mediación, entre representantes y representados por un lado y entre los dichos y los hechos por otro. Por esto, y a los efectos de morigerar en parte el problema referente a la mediación entre representantes y representados, hemos incluido las definiciones adoptadas en cuanto a los criterios de convocatoria y las visiones de liderazgo.

Para la segunda mediación –lo dicho en lugar de un hecho–, los criterios de la convocatoria y las definiciones de liderazgo adoptadas aportan mayores grados de transparencia a la relación entre los hechos y los relatos. Además, asumimos que “*El sujeto no sólo tiene experiencias sino que puede comunicarlas, construir sentido y, al hacerlo, afirmarse como sujeto...*” (Sarlo, 2005). No obstante, la misma autora señala que “*...el testimonio, por su autorrepresentación como verdad de un sujeto que relata su experiencia, pide no someterse a las reglas que se aplican a otros discursos de intención referencial, alegando la verdad de la experiencia..., que es la que precisamente necesita ser examinada...*”. Por lo expuesto, adoptamos una mirada que por un lado toma distancia de las posturas que asumen que la experiencia produce conocimiento por su mera puesta en discurso, lo que evita que las opiniones personales ocupen el lugar del análisis y, por otro, de posiciones que pretenden explicar los hechos a partir de categorías de análisis sin incorporar la experiencia de los jóvenes.

Si bien las opiniones y representaciones de los jóvenes pueden aportar mayores niveles de comprensión sobre lo que procuramos recortar como objeto de estudio lo es, a condición de que produzcan un distanciamiento, es decir *sacar la experiencia del espacio de los hábitos repetidos*. En la misma línea de trabajo de puesta en valor de cierto tipo de saberes, Fumagali (2004), trabajando en procesos de diseño de proyectos de desarrollo educativo local, resalta la importancia del conflicto cognitivo como

Adoptamos una mirada que por un lado toma distancia de las posturas que asumen que la experiencia produce conocimiento por su mera puesta en discurso... y, por otro, de posiciones que pretenden explicar los hechos a partir de categorías de análisis sin incorporar la experiencia de los jóvenes.

motor en la elaboración de nuevos conocimientos. Este se expresa en la toma de conciencia de posibles contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace a partir de la reflexión sobre las prácticas de los involucrados en los grupos de discusión. Este proceso se pone en juego a partir de reconstrucciones de las acciones hechas a posteriori.

Por último, si bien se renuncia a un principio único de inteligibilidad, también se buscan significados que unifiquen la interpretación. El valor de la experiencia que se trata de recuperar se mide, de igual forma, por la teoría que puede explicarla. La experiencia –su relato– no es objeto de rememoración en nuestro uso, sino de análisis (Sarlo, 2005).

En este sendero de construcción de conocimientos, Ibáñez Shuda (2005) define a las representaciones sociales como “...*un sistema de ideas o sentimientos colectivos elaborados y contruidos por una comunidad o cultura, los cuales se encuentran tan fuertemente arraigados que ejercen un control normativo sobre ella*”.

También las representaciones son entendidas como “...*procesos que se forjan a través de la interacción social*”. Son una forma particular de conocimiento que es construido por los actores sociales y que se realiza en el marco de culturas. De este modo brindan principios o lentes de lectura que pueden transformarse en doctrinas o ideologías que, interpeladas por discursos antagónicos, se constituyen en demandas de reconocimiento con pretensiones de “verdad”.

Por otra parte, es importante señalar que las representaciones no se construyen en un vacío social, sino sobre una estructura de relaciones, que como un sistema de coacciones estructurales, orienta la toma de posiciones entre grupos sociales.

A pesar de que las condiciones materiales de existencia de los sujetos actúan sobre ellos estableciendo límites, a veces estrechos, sobre aquello que se representa, también el sujeto puede recrear las representaciones transmitidas y otorgarles diferentes sentidos. Por último, debemos consignar que no se trata de reconstrucciones centradas en los sujetos, si bien son por supuesto los individuos quienes relatan, sino más bien en sus experiencias y en la estructura de relaciones expuesta discursiva-

**No se trata de reconstrucciones centradas en los sujetos...
...sino más bien en sus experiencias y en la estructura de relaciones expuesta discursivamente por ellos en el contexto de un grupo específico del que se nutren para recordar y recrear el pasado reciente.**

mente por ellos en el contexto de un grupo específico del que se nutren para recordar y recrear el pasado reciente (Sautu, 2004; Ibáñez Shuda, 2005).

En síntesis, el presente texto se basa tanto en los resultados de las discusiones y entrevistas, como en el registro de nuestras observaciones. A tal fin, asumimos un compromiso de “autenticidad” al respetar las categorías con las que los jóvenes han expresado sus opiniones y al procurar no traducir las mismas conforme a nuestras “lentes de lectura”. No obstante, además de documentar el aporte de los jóvenes en el marco del compromiso señalado, hemos aplicado criterios propios para agregar o desagregar las categorías utilizadas, de modo tal de poner en juego otras miradas –más analíticas– para recuperar representaciones y demandas.

Como herramienta metodológica para el *trabajo en grupos* se recurrió al uso de diferentes etapas de la planificación participativa (PP), etapa del Manejo del Ciclo de Proyecto (PCM –Project Cycle Management–), como forma de incorporar relatos y producciones grupales. Entre los argumentos más relevantes que justifican la opción metodológica adoptada, podemos señalar que: i) está basada en concepciones políticas participativas y pluralistas; ii) promueve y facilita la comunicación, el trabajo en equipo y el manejo de conflictos; iii) se utilizan reglas de trabajo sencillas y lógicas; iv) las condiciones de la participación son claras y accesibles (transparencia); v) se logran espacios de trabajo productivos; vi) se generan climas de confianza entre los participantes; vii) se mejoran las condiciones de viabilidad y sustentabilidad política de los proyectos; viii) se facilitan las condiciones de posibilidad para generar nuevos aportes a la comprensión del problema; ix) es de uso extendido en numerosas agencias nacionales e internacionales, y x) facilita la sistematización de los aportes conforme a la metodología de análisis adoptada (Nakamachi, 2006).

ETAPAS DE TRABAJO DESARROLLADAS POR LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Inicialmente se trató de identificar y comprender la diversidad de actores, intereses, tradiciones y prácticas que se movilizan

**...hemos aplicado
criterios propios
para agregar o
desagregar las
categorías
utilizadas, de
modo tal de
poner en juego
otras miradas
–más analíticas–
para recuperar
representaciones
y demandas.**

en la implementación de una política indagando sobre quiénes son *los principales actores del desarrollo rural* en las representaciones de los jóvenes. En una segunda etapa se procuró reconstruir las principales tensiones y nudos problemáticos presentes en los procesos políticos vinculados al desarrollo rural y los lugares que ocupan los jóvenes, al requerir de los grupos la identificación de *los principales temas de agenda del desarrollo rural*. Seguidamente se trabajó tratando de explicitar y delimitar las posturas de los principales actores. Asimismo, se evaluó el impacto potencial sobre los principales actores, de diferentes opciones de política (temáticamente) procurando construir una suerte de mapa de relaciones potenciales requiriendo a los grupos sus opiniones sobre *las principales relaciones entre actores y temas de agenda*. Por último, se procedió a identificar y articular, en relatos consensuados, lógicamente consistentes y analíticamente pertinentes, mediante estructuras arborescentes *los problemas que afectan las oportunidades de desarrollo de los jóvenes rurales*.

RESULTADOS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Quiénes son los principales actores del desarrollo rural

Para cumplir con esta etapa inicial de trabajo, en primer lugar se ofreció a los grupos una definición operativa de actor como:

“Todo sujeto social, individual o colectivo con capacidad de influir en las orientaciones políticas de iniciativas que afectan sus intereses o disposiciones, por lo que sus puntos de vista e intereses deben ser considerados como parte en el diseño de proyectos sectoriales.” (Bruniard, 2005)

En segundo lugar se ofreció una definición de Desarrollo Territorial Rural (DTR) como:

“...discurso predominante para orientar las nuevas políticas sectoriales. El enfoque territorial implica pensar políticas para territorios cuya vocación tiene una base en el sistema agroalimentario y/o prestación de servicios ambientales o aquellos relacionados con la cultura y el paisaje agrorural. Implica además: i) una concepción ampliada del espacio rural

que abarca desde las poblaciones dispersas hasta pueblos y ciudades donde viven pobladores ligados a lo agrícola; ii) el cumplimiento de roles activos por parte del Estado; iii) la construcción de alianzas público-privado; iv) la articulación de lo local y lo global promoviendo transformaciones productivas, institucionales y sociales.” (SAGAyP, 2005)

El proceso de análisis de los resultados de los grupos de discusión contempla diferentes etapas. En principio se procura identificar asuntos y actores, asumiendo que, en cualquier discurso, es posible diferenciar inicialmente dos tipos de códigos. Por un lado, los códigos que designan objetos (“empresa”, “escuela”, etc.) y por otro, los que valoran a los anteriores (“bueno”, “malo”, etc.), denominados códigos de clasificación. Ambos códigos se organizan en función de principios de oposición y de similitud al interior de un mismo eje semántico. De este modo, la primera etapa de análisis consiste en identificar los códigos de base y de calificación expresados en los discursos.

En el análisis realizado distinguimos tres tipos de estructuras. En el primer caso, se denominan estructuras paralelas cuando, por ejemplo, se construyen relaciones como “buenas escuelas” o “empresas hostiles”.

En segundo lugar, las relaciones se pueden complejizar y adquirir calificaciones distintas (positivas o negativas), como ocurre en el caso de la valoración de la educación en sus diferentes modalidades o la educación formal y el *aprender haciendo*; esta complejización habilita nuevas combinaciones posibles.

Por último, se presentan las estructuras arborescentes; éstas se corresponden con discursos que se inician en un punto común (punto focal-tema o problema) y se desarrollan con nuevas distinciones que pueden ampliarse sucesivamente en diferentes sentidos utilizando criterios de sistematicidad, saliencia, significado y conexión (Sautu, 2004). Este proceso implica un eje secuencial lógico, causal y directo. Los tres primeros niveles de análisis –más descriptivos– preceden la posibilidad de un cuarto, mediante el cual se podrían dilucidar cursos de acción probables así como valorar los factores que los facilitan o los limitan (Ibáñez Shuda, 2005).

Se presentan las estructuras arborescentes; éstas se corresponden con discursos que se inician en un punto común y se desarrollan con nuevas distinciones que pueden ampliarse sucesivamente en diferentes sentidos utilizando criterios de sistematicidad, saliencia, significado y conexión.

En base a las definiciones precedentes los grupos de discusión produjeron un listado de actores cuyos puntos de vista deben ser considerados, a juicio de los participantes, en el diseño de proyectos de DTR.

CUADRO 1. LOS ACTORES PRIMORDIALES DEL DESARROLLO RURAL												
Actores	Frecuencia en que son citados											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
- Gobierno municipal												
- Gobierno nacional												
- Gobierno provincial												
- Organizaciones rurales												
- Organizaciones de jóvenes rurales												
- Docentes rurales												
- Cooperativas												
- Escuelas rurales												
- Empresas locales de comercialización												
- INTA												
- Técnicos agropecuarios-extensionistas												
- Organizaciones de trabajadores rurales												
- Políticos locales												
- Iglesia												
- Organizaciones de pequeñas empresas												
- Grandes productores rurales												
- ONG												
- Empresas internacionales												
- Líderes de cooperativas												
- Intermediarios												
- Universidades												
- Agencias financieras												
- Cooperadoras escolares												
- Dirigentes políticos												
- Trabajadores sociales												
- Agencias donantes												
- Comunidad indígena												
- Medios de comunicación												

En primer lugar, merece destacarse la alta ponderación que reciben los gobiernos, con la categoría de *Estado* en sus diferentes niveles. El alto número de citas puede vincularse, conforme con los argumentos presentados en las deliberaciones, más con demandas por políticas activas a futuro que con una valoración positiva de su desempeño en el pasado. Para el caso de los Municipios resulta plausible asumir como factor relevante de su ponderación, el nivel de proximidad.

El segundo lugar corresponde a las *organizaciones rurales* dentro de las cuales figuran las *organizaciones juveniles*. En este caso, el registro del reconocimiento como actor implicó una valoración positiva tanto por las acciones desarrolladas como por las demandas hacia mayores niveles de actividad. En esta etapa de las discusiones se expresaron fuertes señalamientos sobre la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales de las organizaciones rurales (sobre todo las juveniles), así como la existencia de disposiciones positivas en estos actores para contribuir a proyectos de DTR.

En un tercer lugar de ponderación se encuentran los *docentes rurales* y *la Escuela Rural*. Es importante señalar que la Escuela es conceptualizada como actor así como altamente valorada en su accionar como agente del DTR. Los actores educativos acumularon un número significativo de menciones y una fuerte presencia positiva en las deliberaciones, habilitando, de este modo, un legítimo espacio de especificidad y relevancia.

En cuarto lugar se mencionan un amplio espectro de actores objeto de diversas valoraciones y demandas. No obstante la dispersión señalada, merece destacarse la ponderación negativa que realizan los jóvenes de “*los políticos*” y “*la política*”. Si bien se observan altos niveles de desconfianza ante “los políticos” y “la política”, en la mayoría de los grupos se valora la importancia de “lo político”, de “lo público” y de los “proyectos compartidos”. En términos de propuestas, resulta muy presente la de renovar las elites dirigenciales en sentido amplio (entendida como reemplazo de adultos por jóvenes) así como demandas por un mayor grado de influencia de las políticas públicas en los territorios rurales. Asimismo, existen altos niveles de desconfianza hacia otros adultos (además de los políticos). Es así, que “*los técnicos*” son objeto

Los actores educativos acumularon un número significativo de menciones y una fuerte presencia positiva en las deliberaciones, habilitando, de este modo, un legítimo espacio de especificidad y relevancia.

de baja ponderación en cuanto a su desempeño, aunque se demanda de ellos el cumplimiento de roles activos en el futuro.

Por otra parte, un conjunto de actores como las *Empresas Internacionales*, las *Empresas Intermediarias*, las *Agencias de Financiamiento Internacional* son visualizados como contrarios a los intereses de los jóvenes y territorios rurales. El registro de los relatos aportados en las deliberaciones ubica a “la hostilidad” como categoría que, con mayor frecuencia, se utiliza para referirse a la relación con estos actores.

Por el contrario, las *Cooperativas*, *Universidades*, *Medios de Comunicación*, *Comunidades Originarias* y diferentes tipos de actores institucionales con menores menciones tales como las *Organizaciones de Pequeñas Empresas*, *Iglesias*, *Organizaciones Sindicales de Trabajadores Rurales*, el *INTA*, son positivamente valorados. Sin embargo, consideran que sus capacidades se ven limitadas para influir en el sentido de las políticas sectoriales.

Los *actores educativos* por un lado y las *grandes empresas* y *agentes comerciales* por otro, *expresan las opciones polares* (positivas en el primer caso y negativas en el segundo) que ordenan el espectro de valoraciones de actores del DTR. En el caso de los actores educativos, se los visualiza con disposiciones concordantes con los intereses de los jóvenes y territorios rurales pero son escasos recursos para influir en las políticas. Por el contrario, las empresas y agentes comerciales serían visualizados como actores con disposiciones contrarias a los intereses de los jóvenes y territorios rurales aunque con recursos suficientes para influir en los procesos de DTR.

La agenda de temas para el desarrollo según los jóvenes

Los diferentes grupos de trabajo confeccionaron un listado de los principales temas de discusión, componentes de política, conflictos y tensiones a los que los gobiernos, la sociedad civil y los medios de comunicación le confieren o debieran conferirle atención en forma simultánea. Es decir, se procedió a confeccionar una agenda política sectorial.

Los actores educativos por un lado y las grandes empresas y agentes comerciales por otro, expresan las opciones polares (positivas en el primer caso y negativas en el segundo) que ordenan el espectro de valoraciones de actores del DTR.

CUADRO 2. TEMAS PREDOMINANTES EN LA AGENDA DEL DESARROLLO RURAL

Temas predominantes	Frecuencia en que son citados														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
- Educación															
- Migración															
- Empleo y trabajo															
- Comercialización															
- Acceso a tecnologías															
- Organización y participación															
- Infraestructura básica															
- Acción colectiva															
- Nuevas formas de producción															
- Salud															
- Juventud															
- Comunidades e identidad															
- Transporte															
- Discriminación															
- Problemas de comunicación															
- Tenencia de la tierra															
- Concertación público-privado															
- Costos de producción															
- Género															
- Agroecología															
- Estrato económico															
- Acceso a información															
- Derechos															
- Acceso a financiamiento															
- Trabajo comunitario															
- Regulación estatal de precios															
- Políticas públicas															
- Acceso a insumos															
- Organización de los productores															
- Participación de los productores															
- Creatividad															

Los temas de agenda referidos a educación, trabajo-empleo y migraciones conforman un grupo temático central en la construcción de problemas que afectan a los jóvenes rurales.

En primer término haremos una consideración diferencial de tipo cualitativa, con respecto al listado de los principales actores, señalando la existencia de un mayor grado de dispersión en los temas de agenda.

También merece destacarse una concordancia no menos significativa, la importancia asignada a la *educación* que preside la lista de temas. De este modo, se robustece la presencia en la agenda de las cuestiones educativas.

En un segundo lugar se encuentran las cuestiones vinculadas con las *migraciones* y las referidas al *trabajo y empleo*. Como veremos posteriormente, los temas de agenda referidos a educación, trabajo-empleo y migraciones conforman un grupo temático central en la construcción de problemas que afectan a los jóvenes rurales.

En tercer lugar están los temas vinculados con *cuestiones productivas*. Sin embargo, si los aspectos referidos con comercialización y acceso a nuevas tecnologías se agregaran como temas en una sola categoría, ocuparían el segundo lugar luego de la educación.

Si, además, se suman nuevas formas de producción, costos de producción, acceso a información, acceso a financiamiento, regulación estatal de precios y acceso a insumos o los referidos a infraestructura básica como comunicación y transporte, los componentes “productivos”, en la agenda, desplazarían a la educación como tema principal.

Por otra parte, resulta altamente significativo el escaso grado de ponderación que registra el tema *juventud y género*. Como señalamos anteriormente, los participantes se consideran actores del DTR pero no se perciben como problema o tema de discusión. Este deseo explícito de participación por un lado y el déficit de tematización por el otro, es una cuestión que debería ser objeto de mayores indagaciones.

Por último, diferentes cuestiones como las referidas con *organización*, acción colectiva, así como otras *políticas públicas* diferentes de la educativa, tienen una escasa jerarquía en la lista confeccionada por los jóvenes. Dentro de este grupo de temas poco ponderados cuantitativamente sobresale, por la intensidad

de la preferencia manifestada, la *tenencia de la tierra*. Si bien cuenta con dos menciones, ésta se corresponde con la intervención de jóvenes miembros de poblaciones originarias.*

Principales relaciones entre actores y temas de agenda

La finalidad de esta actividad fue la de explorar los temas y actores seleccionados por los jóvenes entre los que se pueden establecer alianzas o coaliciones, oposiciones, bloqueos o indiferencia ante distintas iniciativas de DTR. Para establecer las relaciones se utilizaron las respuestas que dieron los miembros de los equipos a tres preguntas referidas al DTR: 1) ¿La política propuesta afecta a los diferentes actores en forma directa o indirecta? 2) ¿La política propuesta los afecta en forma positiva o negativa? 3) ¿Las relaciones que se establecen entre los actores son de cooperación o conflicto?

En el transcurso de esta actividad se observó cierto grado de dificultad y ambivalencia al momento de definir relaciones de cooperación o conflicto entre actores y temas. Esta situación brinda, a nuestro juicio, un primer indicio de la escasa capacidad de interpelar que poseen, actualmente, los nuevos discursos sectoriales (DTR).

En lo referente a las relaciones entre temas de agenda y actores correspondientes, a lo que hemos denominado *relaciones de tipo productivas*, tres grupos deliberaron sobre temas de producción y comercialización y acceso a tecnologías respectivamente. En este marco señalaron, como principales actores, a las empresas con diferentes lugares en la cadena productiva, al Estado en sus diferentes niveles, a las organizaciones de productores, y por último a técnicos y docentes rurales.

Se observó cierto grado de dificultad y ambivalencia al momento de definir relaciones de cooperación o conflicto entre actores y temas.

* Sí merece destacarse el celo con el que se controló la permanencia del tema en la agenda por parte de los proponentes y la creciente importancia que el mismo adquiría a medida que avanzaban las discusiones.

De la observación de las deliberaciones surge el carácter claramente conflictivo de las relaciones comerciales, tanto con actores públicos o privados.

Si bien en un grupo se presentaron dificultades para definir relaciones potenciales (cooperación o conflicto) entre los actores seleccionados imputables a las razones señaladas con anterioridad, en los otros dos casos sí resultaron operativas las opciones establecidas por las preguntas.

Aquí se señala cierto nivel de conflicto entre actores de diferentes niveles del Estado o entre actores privados de la cadena de valor, tal el caso de la comercialización. De la observación de las deliberaciones surge el carácter claramente conflictivo de las relaciones comerciales, tanto con actores públicos o privados. Estas tensiones o conflictos merecieron una frondosa y negativa adjetivación en su proceso deliberativo.

Por otra parte, en el caso de las cuestiones vinculadas al acceso a nuevas tecnologías, existe una extendida representación colectiva, según la cual predominarían las relaciones de cooperación entre los principales actores.

Dos grupos trabajaron sobre el tema *migraciones* y seleccionaron como actores principales a los jóvenes, al gobierno en sus diferentes niveles, a los docentes rurales y a los políticos locales. En este punto resulta significativo el hecho de que se menciona, por primera vez, a la familia como actor sin haber integrado la lista confeccionada en la actividad destinada específicamente a tal fin. Las relaciones entre los jóvenes, el gobierno nacional, los docentes rurales y los políticos locales fueron señaladas como claramente conflictivas a los fines de evitar migraciones no deseadas.

Otros dos grupos trabajaron sobre el tema de *organización y participación juvenil*, identificando como principales actores a los propios jóvenes, a las organizaciones de productores, al gobierno en el ámbito municipal, a los técnicos y a la Escuela.

Del análisis de los resultados y de las observaciones realizadas, se evidencian potenciales relaciones de cooperación entre la totalidad de los actores y la Escuela para el tema en cuestión y relaciones de conflicto entre jóvenes y adultos de diferentes organizaciones, a excepción de la Escuela. Por último, también resulta significativo el carácter conflictivo asignado a la relación entre los técnicos y las organizaciones de productores.

El tema *empleo y trabajo* fue abordado por otro grupo. Como actores principales fueron propuestos los jóvenes, los docentes, el gobierno y el sector productivo. Entre ellos se visualiza un escenario predominantemente conflictivo, a excepción de la relación con los docentes. En el transcurso de las deliberaciones, el peso de la historia reciente aparece reiteradamente en el debate y tanto el gobierno, en sus diferentes niveles, como el sector productivo (cada uno por su lado) no aparecen como actores en los que los jóvenes depositen expectativas positivas.

Asimismo, al establecer las relaciones entre otros actores, la ambivalencia de opiniones se hace nuevamente presente en la imputación de potenciales tipos de relación.

Un equipo de trabajo abordó el tema de la *tenencia de la tierra* e identificó como principales actores a los productores (incluidos a los jóvenes), a los gobiernos provinciales, a las “empresas terratenientes” y a los sindicatos de trabajadores. Del análisis de los resultados de la discusión surge como significativa la relación de cooperación señalada para el caso de los sindicatos y gobierno con los productores.

Por el contrario, se señala como claramente conflictiva la relación de las empresas terratenientes con la mayoría de los actores analizados. Es importante destacar, en este punto, que las estrategias empresariales que involucran ampliaciones de la frontera agrícola son visualizadas como portadoras de un alto grado de hostilidad hacia los territorios y actores rurales.

Si bien el tema de la tenencia de la tierra fue poco jerarquizado en la elección inicial de temas o problemas, su presencia se fue acentuando a medida que avanzaba la discusión. Es así que fue objeto de intensos debates en los grupos en los que la cuestión se hizo presente al momento de identificar restricciones a sus oportunidades de desarrollo.

Por último, el tema *educativo* fue tratado por un grupo y los principales actores elegidos fueron los jóvenes, los docentes, el gobierno provincial y las escuelas rurales. Las relaciones entre el gobierno provincial, las escuelas y los jóvenes fueron ubicadas en el terreno de la cooperación. En el resto de las relaciones se presentó un alto grado de dificultad, por idénticas circunstancias a las referidas en puntos anteriores.

...tanto el gobierno, en sus diferentes niveles, como el sector productivo (cada uno por su lado) no aparecen como actores en el que los jóvenes depositen expectativas positivas.

Categorización de los principales actores del DTR

En el cuadro 3, realizado en un plenario, se consignan las opiniones de los jóvenes en cuanto a las funciones que pueden cumplir los diferentes actores del DTR en el marco de categorías ofrecidas para su selección.

CUADRO 3. CATEGORÍAS SELECCIONADAS PARA AGRUPAR A LOS PRINCIPALES ACTORES	
Beneficiarios	Actores que reciben beneficios del proyecto: i) gobierno municipal; ii) gobierno provincial; iii) gobierno nacional; iv) organizaciones rurales; v) organizaciones de jóvenes rurales; vi) docentes rurales; vii) cooperativas escuelas rurales.
Encargados de decisiones	Actores con facultades de tomar decisiones: i) gobierno municipal; ii) gobierno provincial; iii) gobierno nacional; iv) organizaciones rurales; v) organizaciones de jóvenes rurales; vi) cooperativas.
Agentes aportantes de recursos	Actores que cubren los gastos del proyecto: i) gobierno municipal; ii) gobierno provincial; iii) gobierno nacional; iv) organizaciones rurales; v) cooperativas.
Encargados de la ejecución	Actores que llevan a cabo el proyecto: i) gobierno provincial; ii) gobierno nacional; iii) organizaciones rurales; iv) organizaciones de jóvenes rurales; v) docentes rurales; vi) cooperativas; vii) escuelas rurales.
Opositores potenciales	Actores que podrían oponerse al proyecto: i) gobierno provincial; ii) organizaciones rurales; iii) docentes rurales; iv) cooperativas; v) escuelas rurales.
Colaboradores	Actores que cooperan en la ejecución del proyecto: i) gobierno municipal; ii) gobierno provincial; iii) organizaciones rurales; iv) organizaciones de jóvenes rurales; v) docentes rurales; vi) cooperativas; vii) escuelas rurales.

A pesar del nivel de consenso observado para incluir a cada actor en una categoría, resulta significativo señalar –nuevamente– el hecho de que los mismos podrían ser ubicados en diferentes categorías en forma indistinta, conforme con diferentes contenidos (temas) de políticas posibles. De este modo el espectro de posiciones, utilizado por los participantes, permite ubicar a un

mismo actor en diferentes categorías, dentro de las opciones utilizadas para “mapear el campo” de posiciones de los actores del DTR. Si bien esta “ubicuidad” de los actores, observada durante la actividad, puede explicarse, en parte, por el hecho de que efectivamente pueden ocupar diferentes categorías frente a un proyecto, también se fortalecen los indicios sobre la limitada capacidad de interpelación que poseen los nuevos discursos. No obstante merece destacarse que las empresas no son consideradas como agentes aportantes de recursos para el DTR. Por lo expuesto, los resultados obtenidos no aportan datos significativos, más que lo ya descrito, para su análisis.

Problemas fundamentales que afectan las oportunidades de desarrollo de los jóvenes rurales

En esta etapa se procuró identificar y comprender la diversidad de factores que constituyen una situación problemática que afecta las oportunidades de desarrollo de los jóvenes rurales. También se pretendía reconstruir las principales relaciones consideradas por los participantes como sustanciales y directas para los problemas en discusión, así como explicitar y graficar los principales nexos entre los componentes de los mismos. Al mismo tiempo, se trató de validar el modelo conceptual de construcción de problemas, sobre la base de la información disponible y de la experiencia de los participantes.

Es importante destacar que esta etapa es la que requiere de operaciones intelectuales más complejas y de cierta familiaridad con la modalidad de trabajo y categorías de análisis puestas en juego en la actividad por los diferentes participantes. Se corresponde, asimismo, con el momento de mayor producción en calidad, cantidad y sistematicidad. No obstante, o quizás debido al grado de intensidad relatado, fue también el momento donde se expresaron algunas cuestiones conflictivas.

El objeto específico de esta etapa de discusión en grupos se vincula con la utilidad analítica de explorar los desarrollos correspondientes a los diferentes árboles de problemas, procurando identificar enfoques.

El espectro de posiciones, utilizado por los participantes, permite ubicar a un mismo actor en diferentes categorías, dentro de las opciones utilizadas para “mapear el campo” de posiciones de los actores del DTR.

Los enfoques se definen, operacionalmente, como itinerarios homogéneos de causas y efectos que convergen en diferentes problemas focales en los diez árboles de problemas aportados por los diez grupos de discusión (véase Anexo I).

La identificación y el análisis de los itinerarios recurrentes constituyen una forma de robustecer el proceso realizado en etapas anteriores. Por otra parte permite avanzar en el nivel de complejidad de la discusión de modo tal de posibilitar la expresión de discursos con nuevas distinciones para “ordenar”, de diversas formas, el problema abordado.

La denominación utilizada anteriormente –itinerarios homogéneos de causas y efectos– se corresponde con posibles “enfoques” (*approaches*) de problemas (conforme a la denominación de la herramienta metodológica utilizada, PCM) identificados en los desarrollos de los diferentes árboles, a partir de un punto de partida seleccionado por cada uno de los grupos de discusión.

Para su presentación, los enfoques identificados han sido categorizados con las denominaciones y frecuencia decreciente siguientes:

CUADRO 4. FRECUENCIA DE ENFOQUES IDENTIFICADOS EN LOS ÁRBOLES DE PROBLEMAS										
Enfoques	Frecuencia en que son citados									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Educativo										
Productivo										
Trabajo										
Organización Participación										
Identidad Reconocimiento										
Infraestructura física										
Acceso a servicios										
Tenencia de la tierra										
Ambiental										

Como señalamos al describir el marco analítico, las estructuras arborescentes se corresponden con discursos que parten de un punto común (punto focal) y van presentando nuevas distinciones en diferentes sentidos con un eje secuencial lógico, causal y directo. Se habilita de esta forma la incorporación de cursos de acción probables así como valoraciones de factores que facilitan o dificultan su logro en el marco de representaciones de los participantes de la actividad.

Si consideramos como principales a los factores que están presentes en la mayoría de los grupos de discusión, seis o más, *el eje constituido por la educación, el trabajo y la producción constituye el componente central de la agenda construida por los jóvenes en pro de sus oportunidades de desarrollo individual y colectivo.*

En segundo lugar están los temas referidos a la participación política expresados en términos de *organización, como propuesta, y a problemas de reconocimiento*, como diagnóstico. Estos son componentes de agenda que deberían ser, de igual modo, objeto de mayor análisis en función de la importancia asignada en las representaciones de los jóvenes.

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS INDIVIDUALES Y GRUPALES A ACTORES CLAVE

Como señalamos más arriba, los datos que sustentan el presente texto fueron el producto del trabajo de grupos de discusión y entrevistas con representantes y líderes juveniles. En este marco se efectuó un sondeo de opinión a una muestra aleatoria de participantes⁴ por medio de una serie de entrevistas, a fin de conocer algunas de las situaciones-problema que enfrentan los jóvenes rurales con relación a ciertas competencias consideradas relevantes para gestionar proyectos.

En este último aspecto y de manera general, se indagó sobre las dificultades que éstos perciben en la gestión de proyectos productivos, y en forma más específica, sobre las debilidades que presentan los *liderazgos, las formas de trabajo colaborativo*, las

...el eje constituido por la educación, el trabajo y la producción constituye el componente central de la agenda construida por los jóvenes en pro de sus oportunidades de desarrollo individual y colectivo.

...los testimonios son elocuentes y en muchos casos, la riqueza de sus vivencias y formas de ver el mundo excede lo que habitualmente puede encontrarse en la literatura.

comunicaciones con diferentes actores del sistema y fuera de él, y los tipos más frecuentes de los *conflictos* que enfrentan y su manejo.

Aun tratándose de una muestra no representativa, los testimonios muestran las visiones y percepciones de estos jóvenes, que en muchos aspectos son coincidentes con las que presenta la investigación académica. Si bien se tiene conciencia acerca de los riesgos del uso de este criterio “*intersubjetivo*” para conocer la realidad, también se tiene en cuenta su complementariedad respecto de la información que se obtiene usando criterios objetivos y que recoge la investigación disponible. Por tanto, sabiendo que la muestra no fue seleccionada con rigurosidad científica, los testimonios son elocuentes y en muchos de los casos la riqueza de sus vivencias y formas de ver el mundo excede lo que habitualmente puede encontrarse en la literatura.

Entre los aspectos más significativos de esta recolección de información, se destacan:

- *Trabajo colaborativo e individualismo*

La mayoría de los jóvenes entrevistados manifiesta que el trabajo colaborativo podría ser importante para optimizar las cuestiones relacionadas con la producción. Los argumentos que esgrimen se basan en los beneficios que se obtendrían al comercializar mayores volúmenes de productos y en consecuencia lograr mejores precios en la venta. Al mismo tiempo señalan que el trabajo asociativo, en sus diferentes manifestaciones, presenta dificultades que se relacionan con el individualismo que caracteriza al pequeño productor rural de estas regiones.

Los jóvenes sostienen que los adultos, desde diferentes roles, no son actores con disposición y recursos suficientes para revertir la situación referida en contextos de bajos niveles de confianza.

Al respecto, apuntan dos jóvenes de Catamarca:

La gente de campo es muy individualista... no es fácil que se den las condiciones de llegar a acuerdos para compartir un tractor, por ejemplo. El problema es la falta de confianza, se necesita capacitación en cooperativismo, nos desconfiamos

unos a otros, es que cuando hay plata de por medio empiezan los problemas. Ya estamos cansados de los fraudes; la plata corrompe: en vez de manejar a la plata, la plata maneja a la gente.

Los pequeños productores son egoístas, no se juntan, hay mucha envidia... a mí me gusta mucho cuando el INTA organiza charlas, nos enseñan a planificar, nos asesoran en la parte técnica, pero ahí empiezan a discutir y se muere todo. La gente de campo es “cabeza dura”.

Este fenómeno, que es compartido por la gran mayoría de los entrevistados, parece estar asociado a la cultura regional y del sector, percibiéndose como uno de los mayores obstáculos para llegar a acuerdos y realizar solicitudes y planteos conjuntos. Sin embargo, consideran que un mayor conocimiento interpersonal podría disminuir la desconfianza y generaría el sentimiento faltante de “la unión hace la fuerza”.

Tal como se señalaba en párrafos anteriores, es de destacar el alto valor que se le atribuye a la capacitación y a los organismos que la imparten; los jóvenes parecen estar más abiertos que sus padres a recibir nuevos conocimientos, a relacionarse con otros y perciben estas instancias como espacios para lograr mayor conocimiento interpersonal, intercambiar ideas y generar confianza.

La noción de complementariedad, de fin común y de búsqueda de mejores resultados que puede aportar el trabajo colaborativo es valorada por los jóvenes, quienes sienten la incapacidad de sus padres u otras “personas mayores” para resolver o cambiar esta situación. Pero al mismo tiempo que perciben la necesidad, no saben qué hacer para revertir la situación; parecen estar invadidos por un sentimiento de impotencia a la vez que entusiasmados por participar en actividades de capacitación como ésta.

El trabajo colaborativo requiere de instancias de deliberación y toma de decisiones. En este sentido, los jóvenes manifiestan que las reuniones entre los productores son poco frecuentes y que ellos asisten a pocos de estos encuentros ya que la “gente se pelea”, y “no entienden de qué se habla y no se animan a preguntar”.

Aunque afirman que el trabajo colaborativo y especialmente las formas cooperativas de trabajo son una de las maneras para acceder a los préstamos bancarios, señalan varios de los inconven-

La noción de complementariedad, de fin común y de búsqueda de mejores resultados que puede aportar el trabajo colaborativo es valorada por los jóvenes...

**...la cooperativa
tiene a la larga
más ventajas que
desventajas...**

nientes de esta forma de trabajo. Uno de ellos refiere a los altos aportes de dinero que es necesario realizar a la propia cooperativa y el otro a la mala administración que muchas veces hace fracasar los intentos de unión. En este sentido, el mal manejo de los fondos, la corrupción y los fraudes son temas recurrentes en la conversación, notándose cierta desesperanza en poder cambiar estos hechos.

Una de las formas que los entrevistados consideran que ayudaría a revertir el fenómeno de la soledad y el individualismo que caracteriza al sector podría ser a través de la creación de mecanismos que faciliten un mejor conocimiento interpersonal entre los productores. Esto aumentaría la confianza y facilitaría el trabajo colectivo. Los jóvenes sintetizan las ideas de esta forma:

“Yo creo que la cooperativa tiene a la larga más ventajas que desventajas, pero hay que enseñarle a la gente a trabajar de esta manera, hay que hacer que la gente se tenga más confianza, entre ellos, no sé cómo, pero me parece que si nos unimos ganamos.”

Teniendo en cuenta las percepciones de estos actores sobre las ventajas de la acción colectiva para el desarrollo rural y el papel que juega el fomento de la interacción social para mejorar el conocimiento entre los productores, sería relevante que los tomadores de decisiones pensarán en incorporar estos contenidos a las acciones de capacitación, propiciando la reflexión y el análisis a fin de encontrar mecanismos y estrategias que faciliten los acercamientos, desarrollen la confianza y permitan generar acciones conjuntas.

- *Liderazgo-acuerdos, participación-decisiones*

Para varios de los entrevistados el liderazgo se asocia con características de personalidad, haciendo referencia clara al liderazgo carismático: la capacidad de decidir, de cohesionar a las personas y grupos y de resolver situaciones problemáticas. Señalan que las personas devienen líderes cuando acceden a conocimientos, sobre todo, relacionados con cuestiones financiero-bancarias y jurídicas (capital educativo específico).

Un entrevistado manifiesta:

El líder es el que sabe dónde están los fondos, adónde recurrir para buscar plata si te fue mal la cosecha, cómo retirar plata del banco, o qué leyes te protegen.

Otros consideran que para ser líder, lo más importante es tener una densa red de relaciones (capital social). Es necesario “conocer a mucha gente” ya que son los “amigos bien ubicados” los que podrán resolver las preocupaciones relacionadas con el acceso a préstamos u otros beneficios que ayudan a sortear las dificultades de la producción a pequeña escala. Un entrevistado mencionó que el líder es quien “trae algo al grupo”, ya sean conocimientos o contactos, y quien logra negociar y mediar entre los que él representa y las instituciones u organizaciones con las que se interactúa.

Un grupo señala que el líder es (o debe ser) aquel que logra influir en los demás por los valores morales y éticos que sostiene (capital simbólico) y que por esos principios personales y organizacionales logra ser respetado “como persona y como productor”, en tanto lucha contra mecanismos corruptos de gestión.

Es interesante destacar las dificultades que se les presentan a los jóvenes en sus funciones de representación debido a la heterogeneidad de situaciones e identidades de los jóvenes rurales y las implicancias que esto tiene para el desarrollo de liderazgos. La situación descrita demanda fuertes competencias vinculadas con la participación y la toma de decisiones en forma consultiva, así como adecuados niveles de recursos educativos, sociales y simbólicos que legitimen las funciones de liderazgo como agente de decisión y representación.

- *Comunicación y conflictos*

Tomar decisiones compartidas y negociar acuerdos son habilidades que requieren de adecuados niveles de competencias comunicativas. Sin embargo, a través de las entrevistas y la observación del trabajo grupal, se percibió la dificultad de los jóvenes para comunicar sus ideas, argumentar y expresar sus opiniones en forma clara.

Es interesante destacar las dificultades que se le presentan a los jóvenes en sus funciones de representación debido a la heterogeneidad de situaciones e identidades de los jóvenes rurales y las implicancias que esto tiene para el desarrollo de liderazgos.

...las restricciones para procesos de comunicación efectivos podrían estar vinculadas, en parte, a la “desconfianza natural” que caracteriza al pequeño productor rural.

También pudo observarse un mayor grado de competencias comunicativas, disposiciones y recursos para el trabajo en equipo entre quienes contaban con mayores niveles de escolaridad o acceso a información. La situación descrita constituye una motivación significativa –según los propios testimonios– para continuar acumulando los activos señalados.

Por otra parte, de acuerdo con varios testimonios, las restricciones para procesos de comunicación efectivos podrían estar vinculadas, en parte, a la “desconfianza natural” que caracteriza al pequeño productor rural. Esta cualidad asignada a los pequeños productores, muy presente en las representaciones de los jóvenes, podría imputarse a la acumulación de un resultado histórico de *malas experiencias* que han devaluado la palabra, el diálogo y la deliberación como medios legítimos y conducentes para la construcción de acuerdos. Bourdieu (2004) señala que las *normas culturales* que regulan la expresión de sentimientos en comunidades campesinas, en Francia, contribuyen a dificultar el diálogo. El autor pone como ejemplo que el afecto entre padres e hijos se expresa mucho más con actitudes y gestos concretos que con palabras.

Por último, el mismo autor indica un alto grado de limitación en lo referente a temas que pueden ser considerados sensibles y utiliza las nociones de *discreción* y *pudor* como las que mejor describen las formas de tramitar las cuestiones referidas.

También se señalan obstáculos en las formas de comunicación que los técnicos mantienen con los productores rurales, al utilizar un lenguaje poco comprensible o que da por sobreentendida información importante. El testimonio de un joven es elocuente:

Cuando fueron a explicar lo de los préstamos nadie entendió la propuesta, toda la gente interpretó lo que quiso... Yo fui y les pregunté y cuando me explicaron me di cuenta que mi padre no había entendido nada, es que la gente de campo no tiene la educación, quedaron atrás... y si uno no les explica de manera fácil, no entienden.

En su caso, los lenguajes “excesivamente técnicos” para los jóvenes, los lugares de enunciación inapropiados para procesos

políticos deliberativos como los discursos enunciados desde y con pretensiones jerárquicas, constituyen claros ejemplos de los límites señalados.

Por otra parte, la existencia de escasos niveles de confianza intergeneracional, sumada a la ausencia de consenso entre los propios adultos sobre los contenidos objeto de transmisión cultural, completan un cuadro complejo para el diálogo. Estas limitantes en la comunicación generan brechas (o al menos cierta distancia) con las pretensiones de quienes procuran interpelar a los jóvenes. Nuevamente, los menores niveles de dificultad y mayores niveles de confianza se observan entre quienes disponen de mayor capital educativo.

Como síntesis, podemos señalar que los entrevistados demostraron significativos niveles de dificultades comunicativas que limitan formas de trabajo diferentes de las que han desarrollado hasta el momento. Asimismo, la oferta de medios para revertir la situación referida se demuestra insuficiente en opinión de los propios jóvenes.

Los menores niveles de dificultad en la comunicación y mayores niveles de confianza se observan entre quienes disponen de mayor capital educativo.

- *Capital educativo y demandas de formación*

En primer lugar se resalta cierta heterogeneidad de niveles de logros educativos obtenidos por medios escolares y extraescolares. De igual modo resultan claras las demandas por mayores niveles de acceso a formación, así como algunos impedimentos para concretarlos, entre los que merecen destacarse: i) el costo de oportunidad con el trabajo familiar; ii) la accesibilidad física de la oferta; iii) la debilidad organizativa de la comunidad, y iv) la falta de pertinencia de contenidos y estrategias de enseñanza escolar.

Por último, resulta significativo resaltar que a la valoración positiva de la educación formal, testimoniada por los jóvenes en las entrevistas y en las deliberaciones de los talleres, se le agrega la alta ponderación del “*aprender haciendo*” en el propio predio. Esta modalidad de aprendizaje cuenta con niveles de legitimidad superiores al de la educación formal tanto entre los jóvenes como entre sus padres⁵. Un joven manifiesta:

Mis padres me dijeron que perdía tiempo en la escuela y que eso era mucho gasto para ellos... te dicen: si te quedás acá, aprendés con lo que tenemos y no andás vagando por ahí todo el día.

Para muchos las escuelas técnicas no son necesarias en tanto ellos mismos aprendieron viendo trabajar al encargado del establecimiento, valorando altamente el aprendizaje por modelado, es decir, observando lo que hacen otros, leyendo de revistas técnicas o prospectos (de los productos utilizados, por ejemplo) y finalmente experimentando. La percepción de que se obtienen mejores resultados de esta forma que asistiendo a la escuela técnica está también fundamentada en la poca credibilidad hacia los técnicos ya que el poco asesoramiento que realizan a los pequeños productores es parcial y de baja calidad. Al respecto algunos señalan:

En vez de asesorar sobre los consignatarios, la fijación de precios, los mercados, las exportaciones o la fertilización por goteo..., nos queman las plantas...

Yo aprendí viendo trabajar al encargado; él me enseñó todo lo que sé, la dosis de los remedios, los virus de las plantas, la fertilización, también consultando por Internet y leyendo de revistas...

...planteando que los contenidos no son adecuados para las necesidades de la región o son obsoletos.

Por otra parte, los programas de estudio y la metodología de enseñanza-aprendizaje son cuestionados por un grupo de jóvenes egresados de las escuelas, planteando que los contenidos no son adecuados para las necesidades de la región o son obsoletos. También manifiestan su disconformidad con los métodos de enseñanza y la poca vinculación con las prácticas modernas de manejo productivo.

Quizás una de las razones por las cuales los jóvenes con escasa formación consideran a la tecnología como un factor negativo y conducente a la pérdida de puestos de trabajo, se deba a su desvinculación con el mundo del estudio organizado, que aunque con limitantes y carencias, parece contribuir a una mayor apertura a la innovación y al cambio.

COMENTARIOS FINALES

Las notas que proponemos a continuación procuran dar cuenta de cuestiones vinculadas a diferentes aspectos del proceso de la actividad así como a los principales resultados producidos en su desarrollo.

Comentarios referidos al proceso

- El encuadre de la actividad fue adecuado para sistematizar representaciones sobre aspectos clave del DTR en la agenda de los jóvenes rurales, así como para sistematizar sus demandas en el marco de nuevos estilos políticos.

- En algunos casos la modalidad de trabajo constituyó una brecha con las disposiciones y recursos para participar en los espacios programados. Si bien no pretendemos explicar opiniones de terceros, sí nos parece pertinente señalar algunos factores que aporten al logro de mayores niveles de comprensión sobre las dificultades señaladas.

Dentro de ellos merecen destacarse, además de las dificultades comunicativas, al menos: i) cierto peso de tradiciones de trabajo con jóvenes con mayor presencia de componentes lúdicos y agendas de trabajo más flexibles; ii) la existencia de altos niveles de desconfianza hacia los adultos en general y a los políticos y técnicos en particular; iii) la necesidad de mayores niveles de conocimiento en el uso de la herramienta de trabajo (PCM) por parte de los moderadores de grupos de trabajo y de los participantes; iv) la heterogeneidad de niveles educativos.

No obstante los señalamientos relatados, que fueron minoritarios aunque con un alto grado de expresividad, los espacios deliberativos fueron mejor valorados por los jóvenes que las actividades que implicaron roles pasivos.

- A lo largo de la actividad se observaron mejoras significativas en el número y la calidad de las intervenciones. Los discursos del comienzo del taller partían de la enumeración simple de

...los espacios deliberativos fueron mejor valorados por los jóvenes que las actividades que implicaron roles pasivos.

Las limitadas experiencias deliberativas entre jóvenes y adultos que involucran cuestiones conflictivas pueden explicar, en parte, las miradas negativas sobre los conflictos, lo que podría constituir un claro fundamento para habilitar y fortalecer espacios destinados al abordaje de estas cuestiones.

temas de agenda, actores y problemas (observado en la mayoría de los participantes), y fueron haciéndose más complejos hasta la presentación de argumentos consistentes para construir problemas o proponer nuevos objetivos. A medida que avanzó la actividad se consolidó la presencia de un conjunto de temas, actores y problemas.

- No obstante los altos niveles de aceptación de la modalidad de trabajo, no estuvieron ausentes las tensiones y conflictos⁶. Las limitadas experiencias deliberativas entre jóvenes y adultos que involucren cuestiones conflictivas pueden explicar, en parte, las miradas negativas sobre los conflictos, lo que podría constituir un claro fundamento para habilitar y fortalecer espacios destinados al abordaje de estas cuestiones.

- Si bien no se trató de una muestra de jóvenes, los testimonios son elocuentes y, en muchos casos, la riqueza de los aportes excede lo que habitualmente puede encontrarse en la literatura o en los procesos deliberativos.

Como comentario final podemos sostener que, a la valoración positiva de la modalidad de trabajo registrada en las evaluaciones, se le agrega la construcción final en registro elaborativo de los conflictos y tensiones relatadas constituyendo, a nuestro juicio, *un claro momento de aprendizaje para todos los involucrados*.

Comentarios referidos a los resultados

- La frecuencia con que los actores, temas y problemas son incluidos en la discusión tanto como las categorías utilizadas en los discursos, nos han permitido recuperar representaciones y demandas sobre cuestiones clave según los jóvenes.

- Los temas clave identificados en la actividad tienen un alto grado de consistencia con los incluidos en los cuestionarios utilizados en el estudio de jóvenes rurales y en la agenda del campo

académico donde la *educación*, el *trabajo* y *temas productivos* y las *migraciones* ocupan lugares centrales y orientan las preferencias de enfoques para proyectos y estudios.

- En el análisis de las representaciones y demandas de los jóvenes se evidencian algunas contradicciones significativas entre las preferencias educativas manifestadas (formación general *vs.* formación técnica o educación formal *vs.* educación no formal) y la composición de la matrícula y oferta educativa regional que deberían ser objeto de mayor indagación.

- En el marco de claras demandas por mayores niveles de formación se señalan impedimentos para su logro entre los que se destacan: i) el costo de oportunidad con el trabajo familiar; ii) la accesibilidad física de la oferta; iii) la debilidad organizativa de la comunidad, y iv) la falta de pertinencia de contenidos y estrategias de enseñanza escolar.

- No obstante las demandas y disposiciones de los participantes para asumir roles políticos activos, estas expectativas están diferidas en el tiempo (*“En el futuro nosotros...”*).

El diferimiento del compromiso puede sustentarse tanto en las limitadas expectativas de cambio que sobre los adultos tienen los jóvenes, como en la formación requerida, según la opinión de los propios jóvenes, para el cumplimiento responsable de roles políticos activos.

- Los jóvenes enfrentan serias limitaciones para cumplir funciones de representación y liderazgo debido a la heterogeneidad de situaciones e identidades de los jóvenes rurales y las implicancias que esto tiene para el desarrollo de liderazgos. La situación descrita demanda fuertes competencias vinculadas con la participación y la toma de decisiones en forma consultiva, así como adecuados niveles de recursos educativos, sociales y simbólicos que legitimen las funciones de liderazgo como agente de decisión y representación.

Los jóvenes enfrentan serias limitaciones para cumplir funciones de representación y liderazgo...

**La presencia
–más o menos
reflexiva– de las
experiencias
de vida de los
participantes
constituye un
duro límite para
los niveles de
abstracción que
presentan las
propuestas
de DTR...**

- A los efectos del diseño de estrategias de intervención adecuadas, debemos señalar que en las representaciones de los participantes, los adultos no son bien valorados como agentes del DTR en cuanto a su capacidad de realizar aportes significativos en la mayoría de las funciones propias o asignadas por ellos.

- No obstante la alta ponderación de los actores gubernamentales como actores del DTR, no resultan claras las demandas que se les formulan y, en forma más específica, la capacidad de respuesta a la agenda planteada conforme a las competencias y escala de intervención requeridas.

- Resulta plausible sostener que la presencia –más o menos reflexiva– de las experiencias de vida de los participantes constituye un duro límite para los niveles de abstracción que presentan las propuestas de DTR, cuyas referencias presentes se vinculan con la oferta de programas públicos de alcance limitado y en procesos de revisión.

- En el caso de los miembros de poblaciones originarias, la participación se limitó, en oportunidades, a incluir un tema de agenda y controlar su permanencia en la misma sin deliberar al respecto. Es importante recordar en este punto la escasa representación de las poblaciones originarias en la actividad y los niveles de desconfianza y escasas competencias comunicativas que son características señaladas para el conjunto de los participantes.

- Si a los señalamientos que hemos realizado con anterioridad respecto de las representaciones de los jóvenes sobre sus roles políticos, le incorporamos los resultados del listado de temas de agenda, podemos sostener que, si bien los jóvenes que participaron de la actividad se consideran actores del desarrollo rural, no se consideran problema. Existe, por lo tanto, un cierto “déficit de tematización” que debería ser motivo de mayores indagaciones.

- Del análisis de las relaciones establecidas entre actores, temas y problemas por diferentes medios y momentos de la acti-

vidad, se puede sostener que en las representaciones de los jóvenes, *los actores vinculados a la provisión de bienes simbólicos son mejor valorados que los actores involucrados en el intercambio de bienes materiales. En consecuencia se visualizan, en el primer caso un escenario de cooperación y en el segundo, mayores probabilidades de conflicto.*

- Esta primera instancia de trabajo, si bien con limitaciones, permite afirmar que la indagatoria sobre las percepciones acerca del liderazgo, el trabajo colaborativo, el manejo de conflictos y las formas comunicacionales, revela la necesidad de incorporar estas competencias básicas de gestión en los diseños de programas de formación para los jóvenes rurales.

- Por otra parte, parece también pertinente que las actividades de formación, altamente valoradas por los jóvenes, pero desprestigiadas por apartarse de las reales necesidades del medio, apunten al desarrollo de competencias técnicas y de gestión. Esto plantea nuevos desafíos para los diseñadores de programas, que deberán implementar estrategias didácticas que faciliten la integración de conocimientos, capacidades, representaciones y comportamientos. En este sentido, un enfoque de competencias en programas de formación para jóvenes trabajadores rurales podría ayudar a recuperar la credibilidad de la educación formal, si se avanza hacia nuevas formas de enseñanza que faciliten el actuar con pericia para la resolución de problemas reiterados y nuevos.

...en las representaciones de los jóvenes, los actores vinculados a la provisión de bienes simbólicos son mejor valorados que los actores involucrados en el intercambio de bienes materiales.

Notas

1. Aspectos referidos al proceso político de las reformas de las últimas décadas en sus aspectos generales pueden verse en: i) Bresser Pereira, L. C. (1997): *A Reforma do Estado dos anos 90. Lógica e Mecanismos de Controle*. 1 Cadernos MARE da Reforma do Estado Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado; ii) Gerchunoff, P. y Torre, J. C. (1996): La política de liberalización económica en la administración de Menem, en *Desarrollo Económico*, N° 143, Vol. 36, octubre-diciembre, Buenos Aires; iii) Palermo, V. (1999): ¿Mejorar para empeorar? La dinámica política de las reformas estructurales en Argentina, en Novaro, M. (comp.): *Entre el abismo y la ilusión. Peronismo. Democracia y mercado*, Norma, Buenos Aires; iv) Torre, J. C. (1998): *El proceso político de las reformas económicas en América latina*. Paidós. Buenos Aires, 1998.

Aspectos referidos a las reformas educativas pueden verse en: i) Corrales, J. (1999): *The Politics of Education Reform: Bolstering the Supply and Demand; Overcoming Institutional Blocks*, The Education Reform and Management Series Vol. II N° 1; ii) Gajardo, M. (1999): *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. PREAL documentos. Santiago de Chile; iii) Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2001): *La Reforma Educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. IPE-UNESCO-Proyecto, alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID Buenos Aires (Borrador para discusión).

Aspectos referidos a procesos políticos de reformas en el sector agrícola pueden consultarse en: Fox, J. (1992): *The politics of Food in Mexico*, Nueva York, Cornell University Press.

2. Utilizamos la noción de campo en sentido conceptual y no como categoría operativa para el análisis, no obstante lo definimos como: un espacio social relativamente autónomo, capaz de retraducir, según su propia lógica, las fuerzas externas, económicas y políticas, en el cual las estrategias reformistas encuentran su principio y donde los diversos actores involucrados en el campo de la política tienen a su vez múltiples intereses, poseen determinados recursos y guían su acción por ideas y valores (Bourdieu, 1999).

3. Para más detalles sobre la metodología de trabajo, actividades y características de los participantes, ver: Rogelio Bruniard y Liliana Jabif, Informe sobre el Seminario-Taller “La Planificación Participativa en el Diseño de Proyectos sobre Educación, Desarrollo Rural y Juventud”, IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, diciembre de 2005. http://www.sagpya.gov.ar/prodernea/publicaciones/genero_y_juventud

4. Se entrevistaron 5 técnicos (de un total de 12), dos coordinadores de Prodernea/noa, un dirigente de UATRE (Unión Argentina de Trabajadores Rurales y Estibadores), un representante del MAM (Movimiento Agrario Misionero) y 12 jóvenes trabajadores rurales. La información se recogió mediante un cuestionario semiestructurado y las opiniones fueron registradas en forma escrita. A los efectos de optimizar el tiempo, muchas de las entrevistas se realizaron en forma grupal, y se prolongaron, en promedio, durante un espacio de 2 horas cada una.

5. En un cuestionario administrado en el inicio de la actividad, el 77% de las respuestas de los jóvenes ubica el “aprender haciendo”, en concordancia con los padres, “como la mejor forma de aprender”, no obstante, el 70% de las respuestas también incluye a la educación formal como una de las mejores formas.

6. Un ejemplo que ilustra la situación se presentó en los momentos que se procuraba que cada uno de los equipos trabajara en problemas diferentes de modo de cubrir un espectro amplio de posibilidades. Por el contrario, algunos integrantes de una minoría de equipos insistían en temas de su preferencia, si bien dentro de la agenda establecida por los jóvenes. Otras situaciones de tensión se refieren a: i) los momentos en los que se recordaba el encuadre de trabajo; ii) cuando se realizaban sugerencias ante escollos lógicos para cumplir las consignas de trabajo; iii) cuando se proponían aportes tendientes a complejizar la discusión de cuestiones en las que los equipos establecían, momentáneamente, relaciones (sustanciales, únicas y directas) potencialmente agraviantes para determinados grupos sociales. Un ejemplo fue la relación establecida entre grupos con menores recursos económicos y criminalidad. En este marco, el desempeño de uno de los moderadores generales fue objeto de algunas críticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. (1999): “Una revolución conservadora en la edición”. En *Intelectuales, Política y Poder*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (2004): “El baile de los solteros. La crisis de la sociedad campesina en el Bearn”, Anagrama. Barcelona.

BRUNIARD, R. E. (2005): “Construcción de imágenes globales de los principales actores del desarrollo rural”, Guía de trabajo para moderadores. IPE-UNESCO. Mimeo. Buenos Aires.

FUMAGALLI, L. (2004): “Gestión de Proyectos de Desarrollo Educativo Local. Reflexiones sobre un Programa de Formación”. Serie de Publicaciones sobre la Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”. Fundación W. K. Kellogg. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Regional Buenos Aires.

IBÁÑEZ SHUDA, S. (2005): “Un análisis de las representaciones sociales de los jóvenes urbanos populares”. CINTEFOR/OIT. Montevideo.

LASÉN, A. (1999): “Los mundos paralelos en las temporalidades juveniles actuales”, En “Las astucias de la identidad. Figuras, territorios y estrategias de lo social contemporáneo”, Gatti, G. y Martines de Albeniz, I, coordinadores. Universidad del País Vasco. Bilbao. España.

NAKAMACHI, A. (2006): Manual de PCM (en revisión), material de formación. Agencia de Cooperación Internacional de Japón (JICA), Argentina.

NOVARO, M. (2000): “Representación y liderazgo en las democracias contemporáneas”. Ed. Homosapiens. Rosario. Argentina.

OSZLAK, O. y O'DONNELL, G. (1976): “Estado y políticas

estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”. Doc. CEDES/GE. CLACSO N° 4.

SARLO, B. (2005): “Tiempo Pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión”. Siglo Veintiuno Editores.

SAUTU, R. (2004): “Estilos y prácticas de la investigación biográfica”. En “El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir de los testimonios de los actores”. Lumiere. Buenos Aires.

SECRETARÍA DE AGRICULTURA GANADERÍA, ALIMENTOS Y PESCA DE LA ARGENTINA (2005): “Propuestas de Estrategia para el Desarrollo Rural de Argentina”, noviembre de 2005, mimeo.

TEDESCO, J. C. (1995): “Hacer Reforma. El nuevo Pacto Educativo, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna”, Ed. Anaya. 1995. Págs. 184-187.

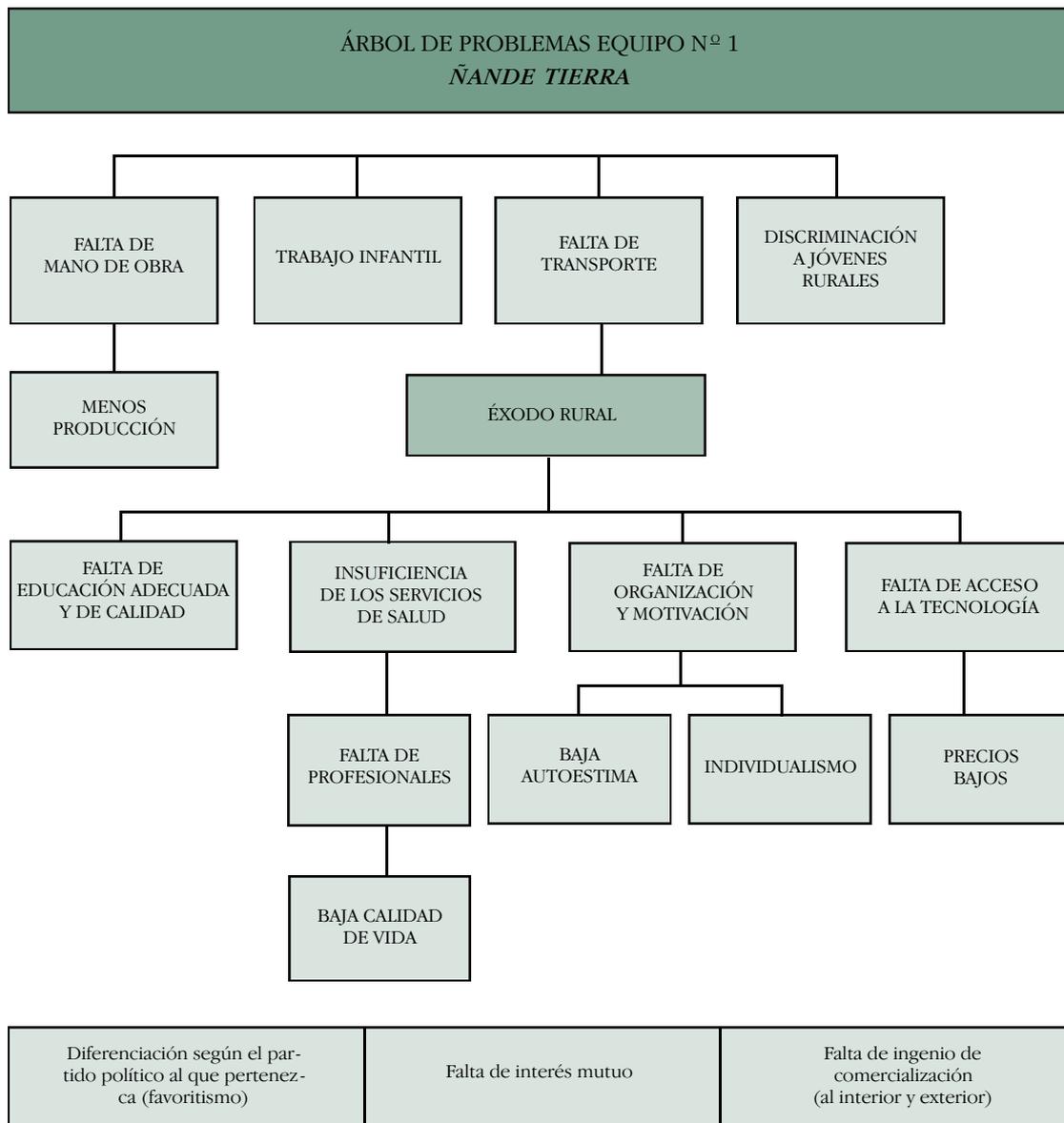
TORRE, J. C. (1998): “El proceso político de las reformas económicas en América latina”. Paidós. Buenos Aires, 1998.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE CEDEAL (1993): “El Enfoque del Marco Lógico”. Manual para la planificación de proyectos orientados mediante objetivos.

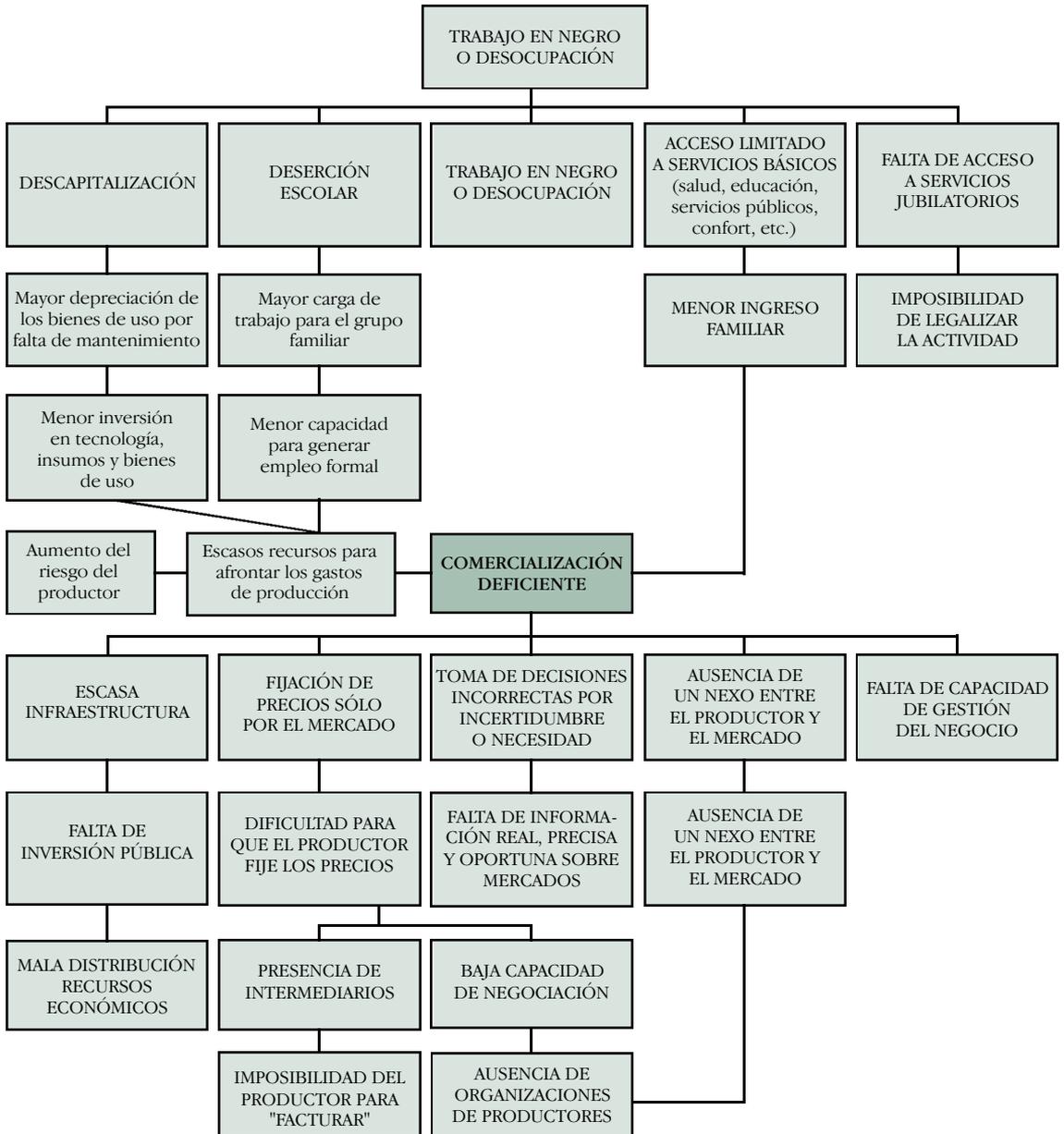
SWANSON, D., PINTER, L., BREGHA, F., VOLKERY, A. y JACOB, K. (2004): “National Strategies for Sustainable Development, Challenges; Approaches and Innovations in Strategic an Co-ordinated Action”, International Institute for Sustainable Development; Deutsche Gesellschaft Für; Bundesministerium für wietschafliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Canada.

ANEXO I

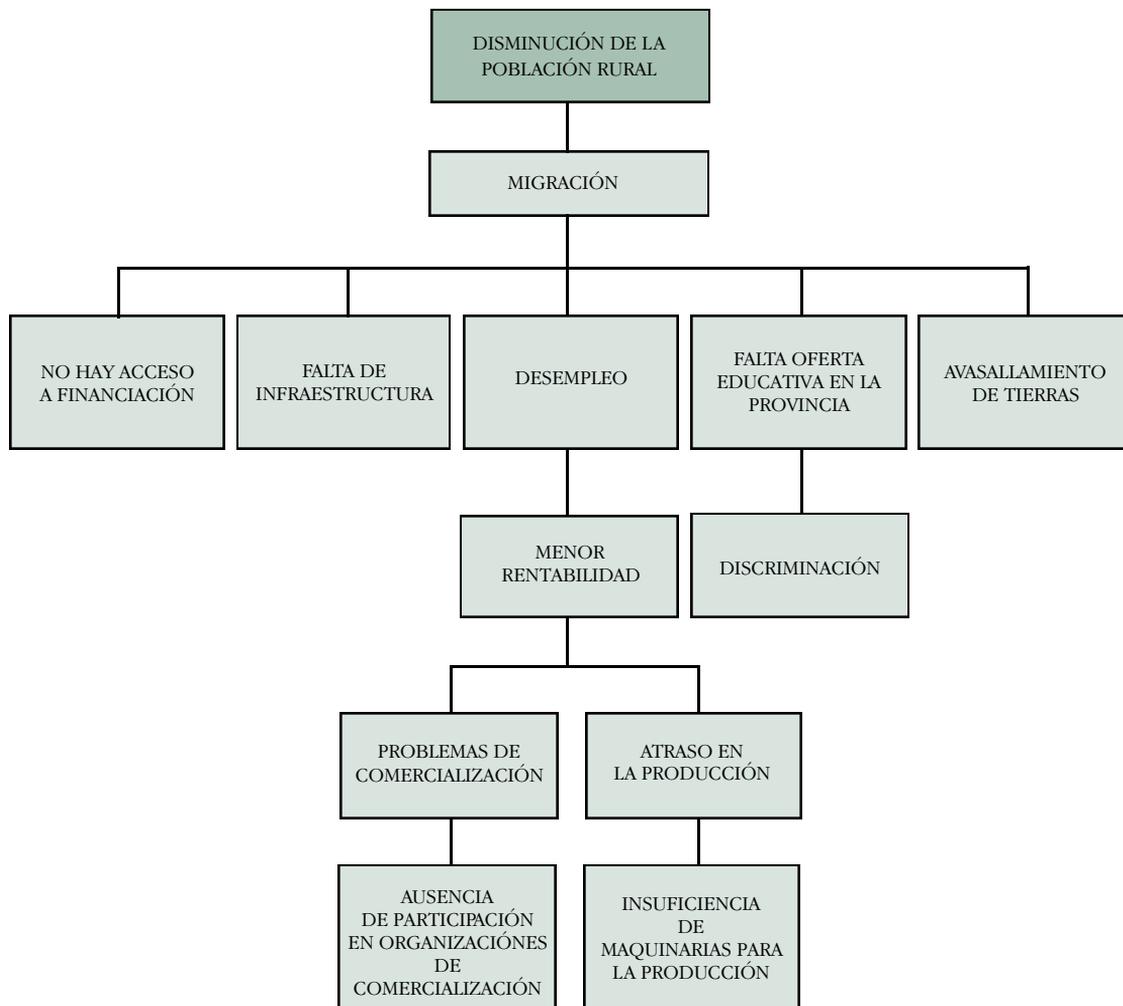
ÁRBOLES DE PROBLEMA QUE AFECTAN LAS OPORTUNIDADES DE DESARROLLO DE LOS JÓVENES RURALES



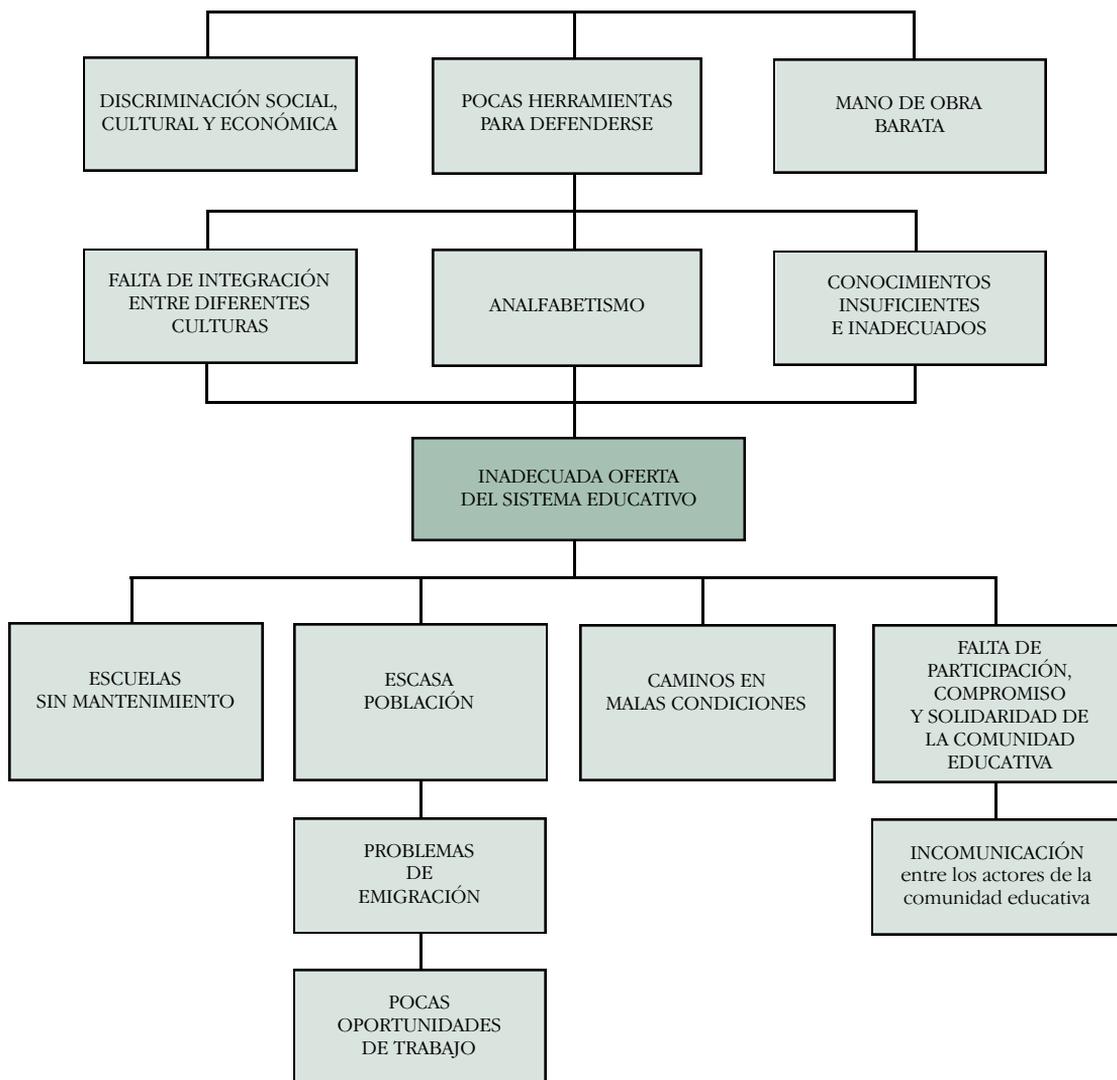
ÁRBOL DE PROBLEMAS EQUIPO N.º 2



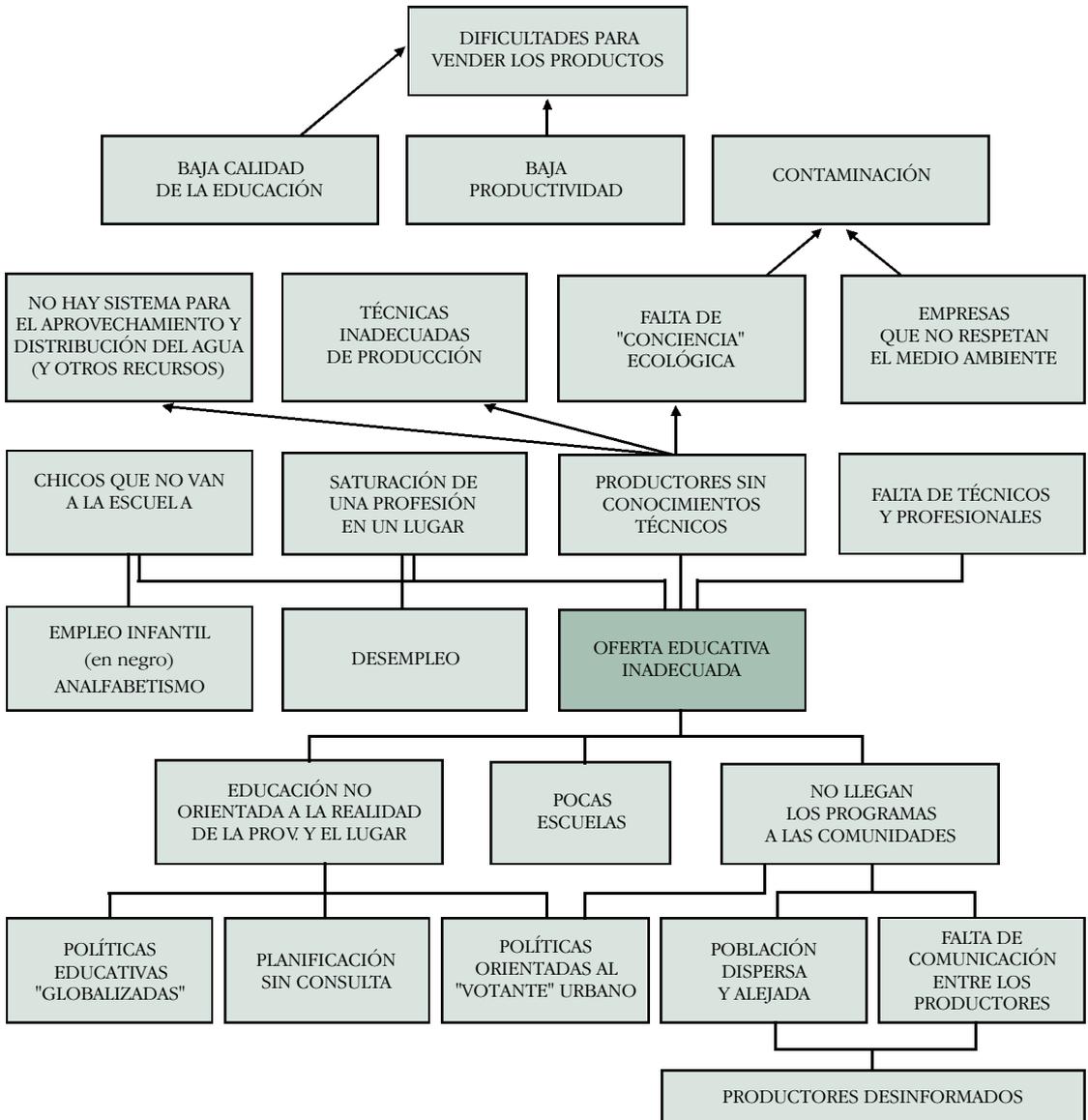
ÁRBOL DE PROBLEMAS EQUIPO N° 3



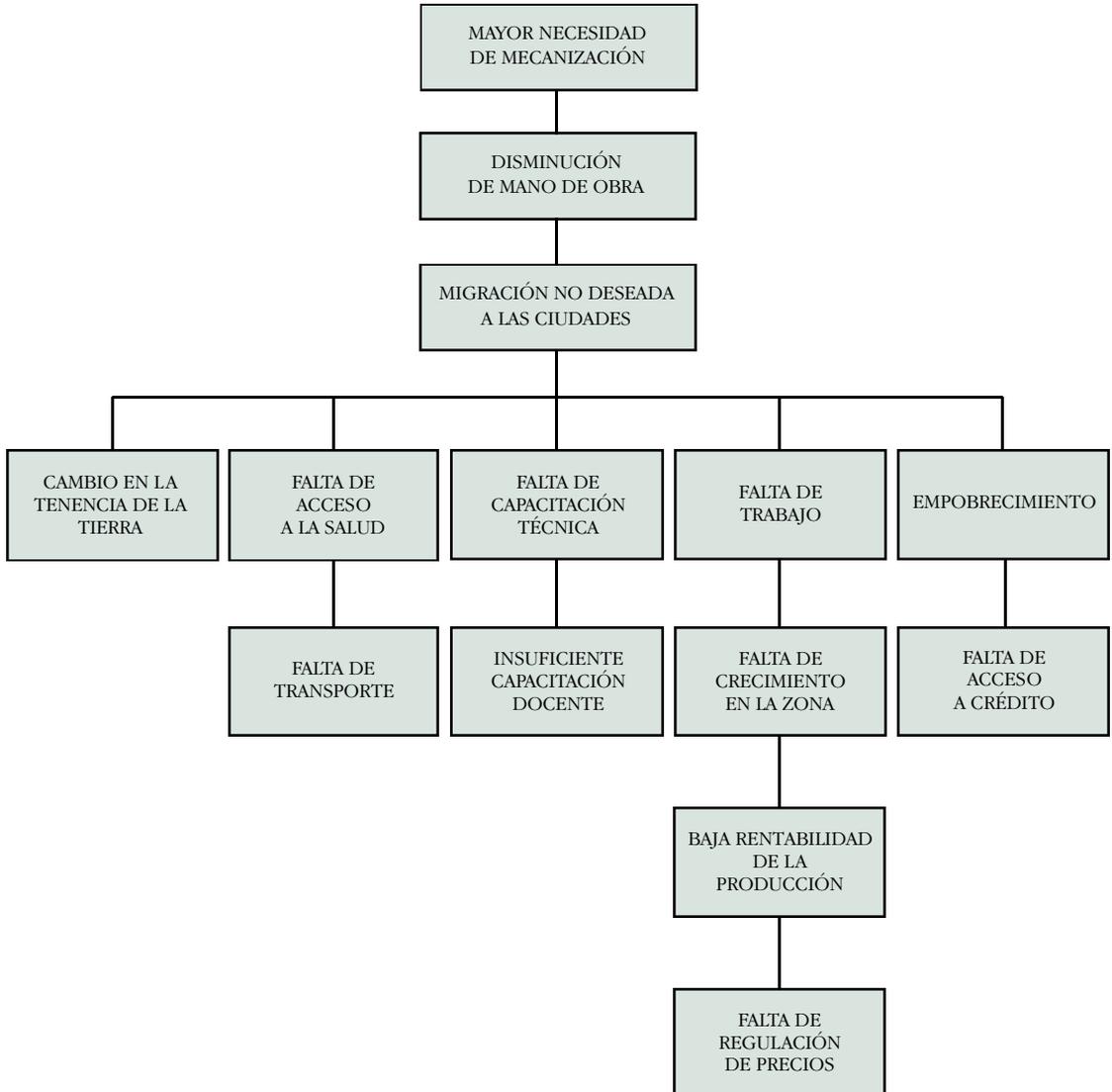
ÁRBOL DE PROBLEMAS EQUIPO N° 4
MÁMSES



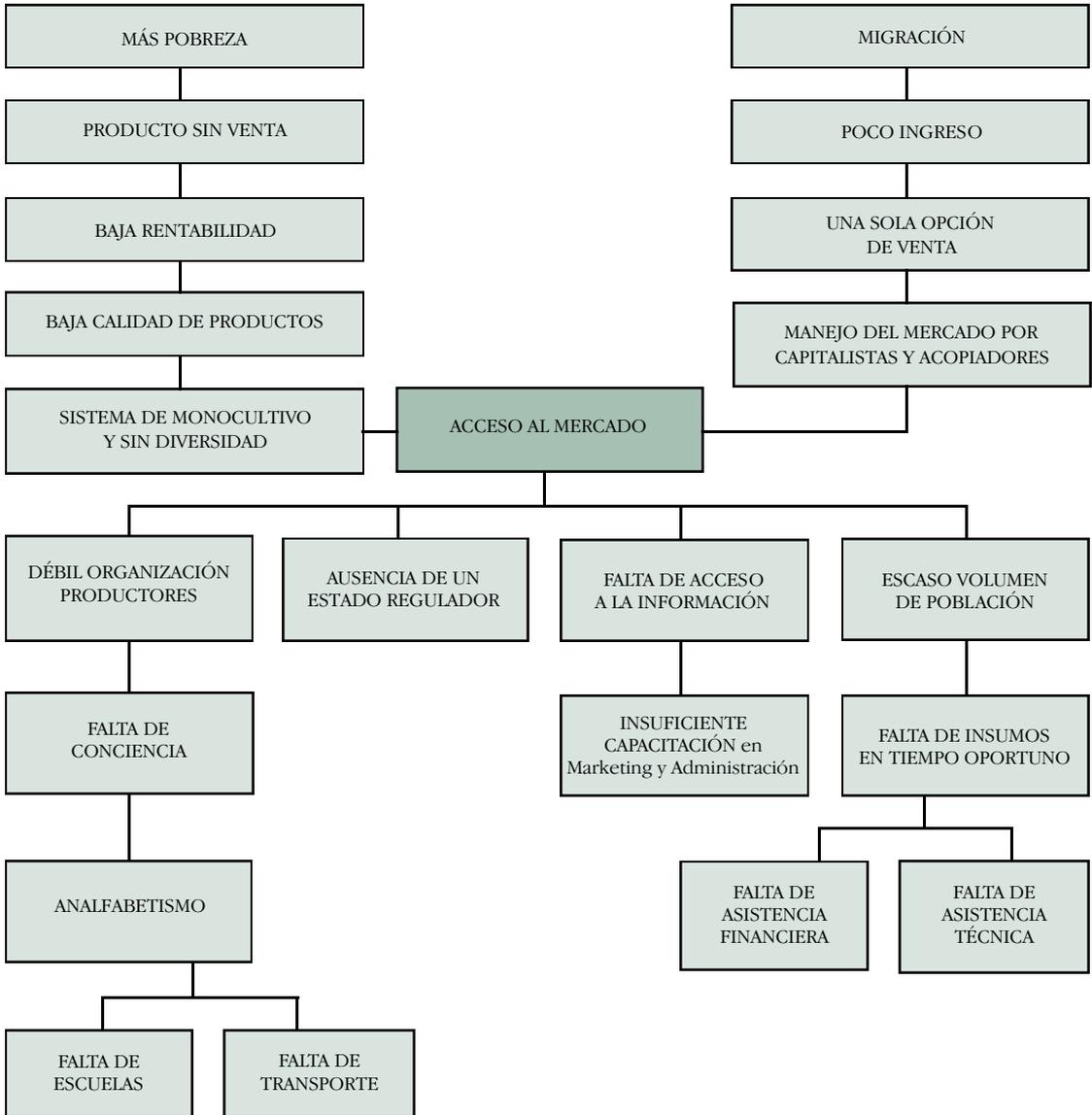
ÁRBOL DE PROBLEMAS EQUIPO N° 5
 NUESTRA TIERRA



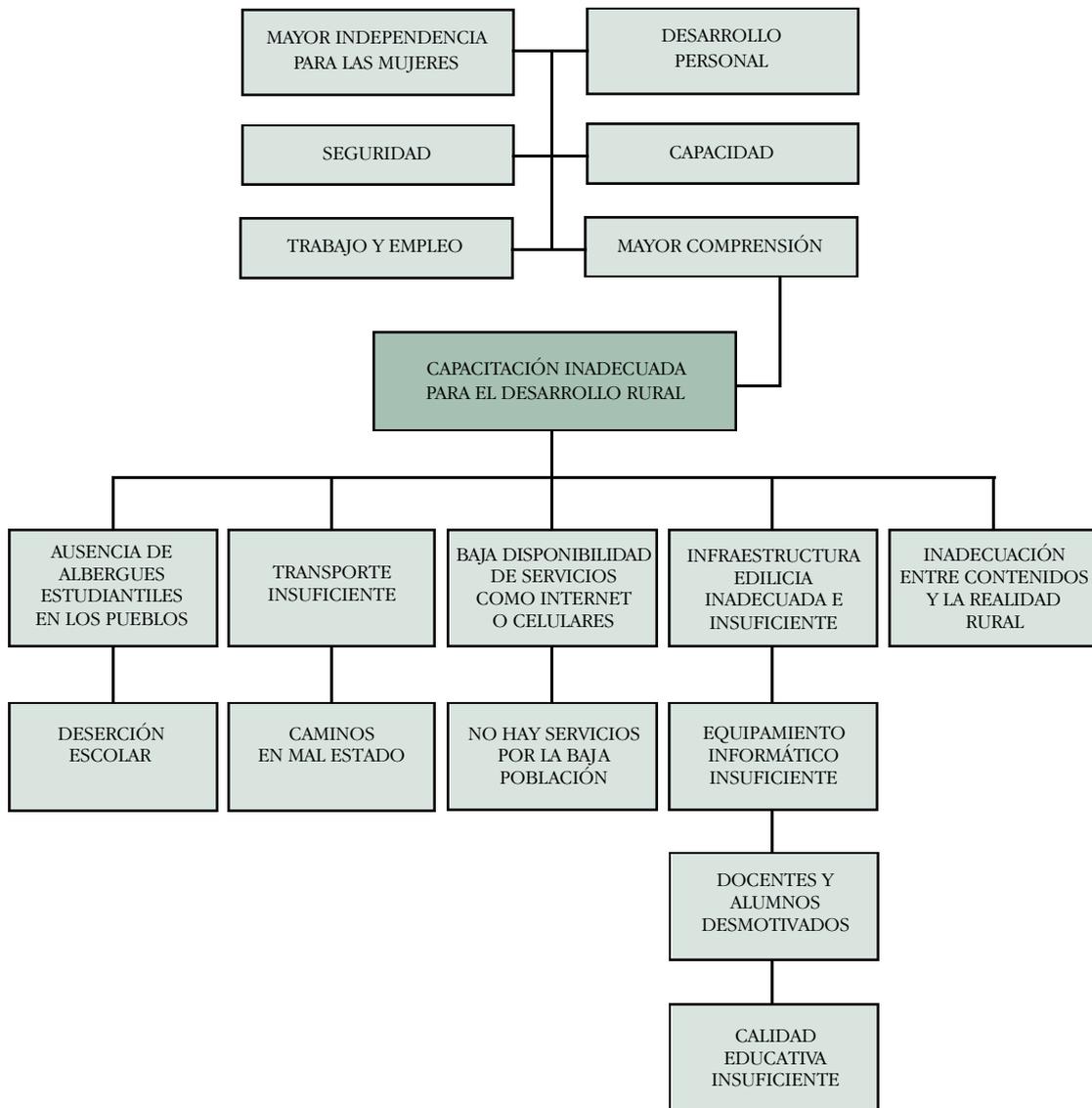
ÁRBOL DE PROBLEMAS EQUIPO N° 6
JÓVENES RURALES



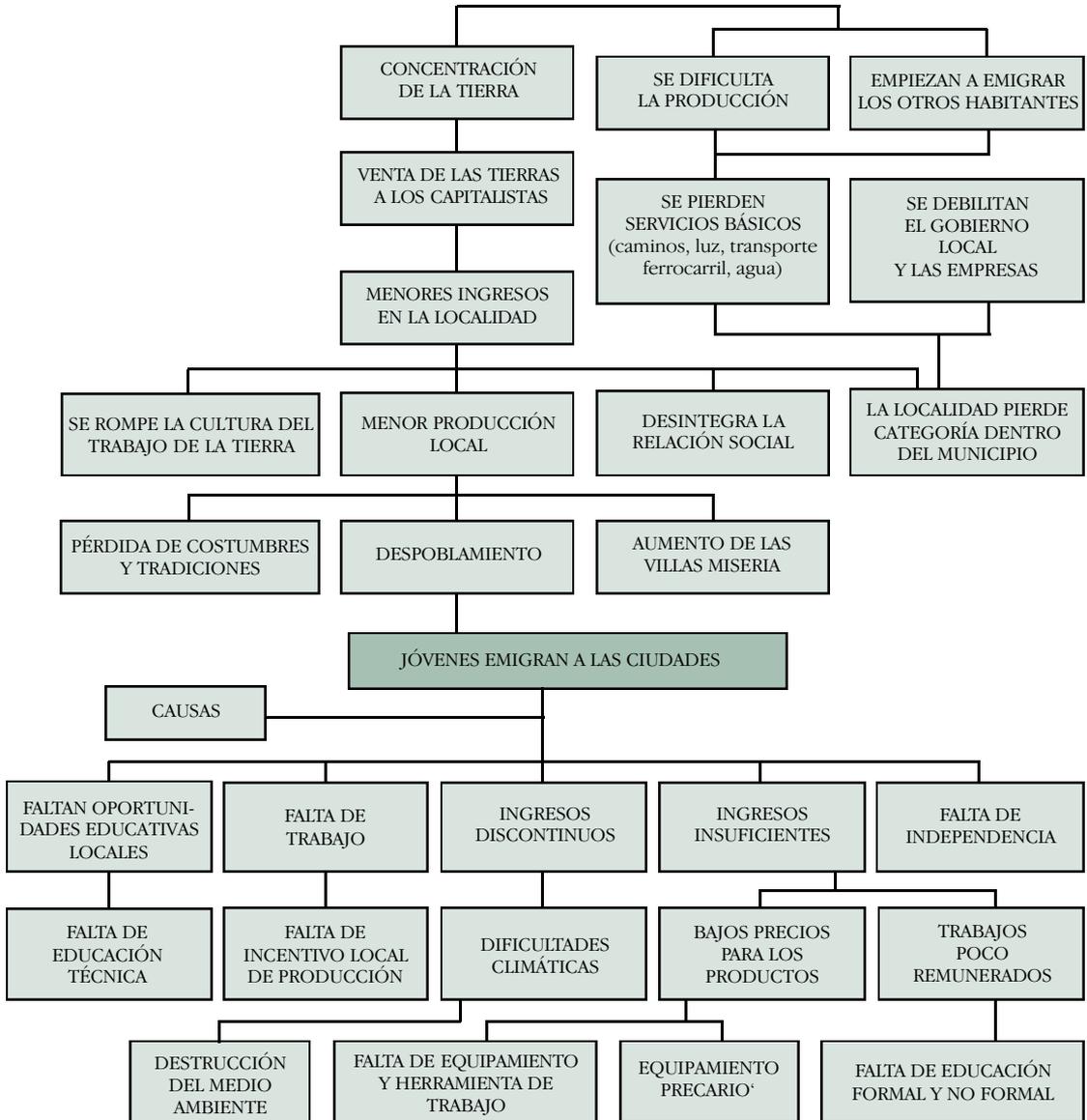
ÁRBOL DE PROBLEMAS EQUIPO N° 7
 IDEAS A ORILLAS DEL PARANÁ



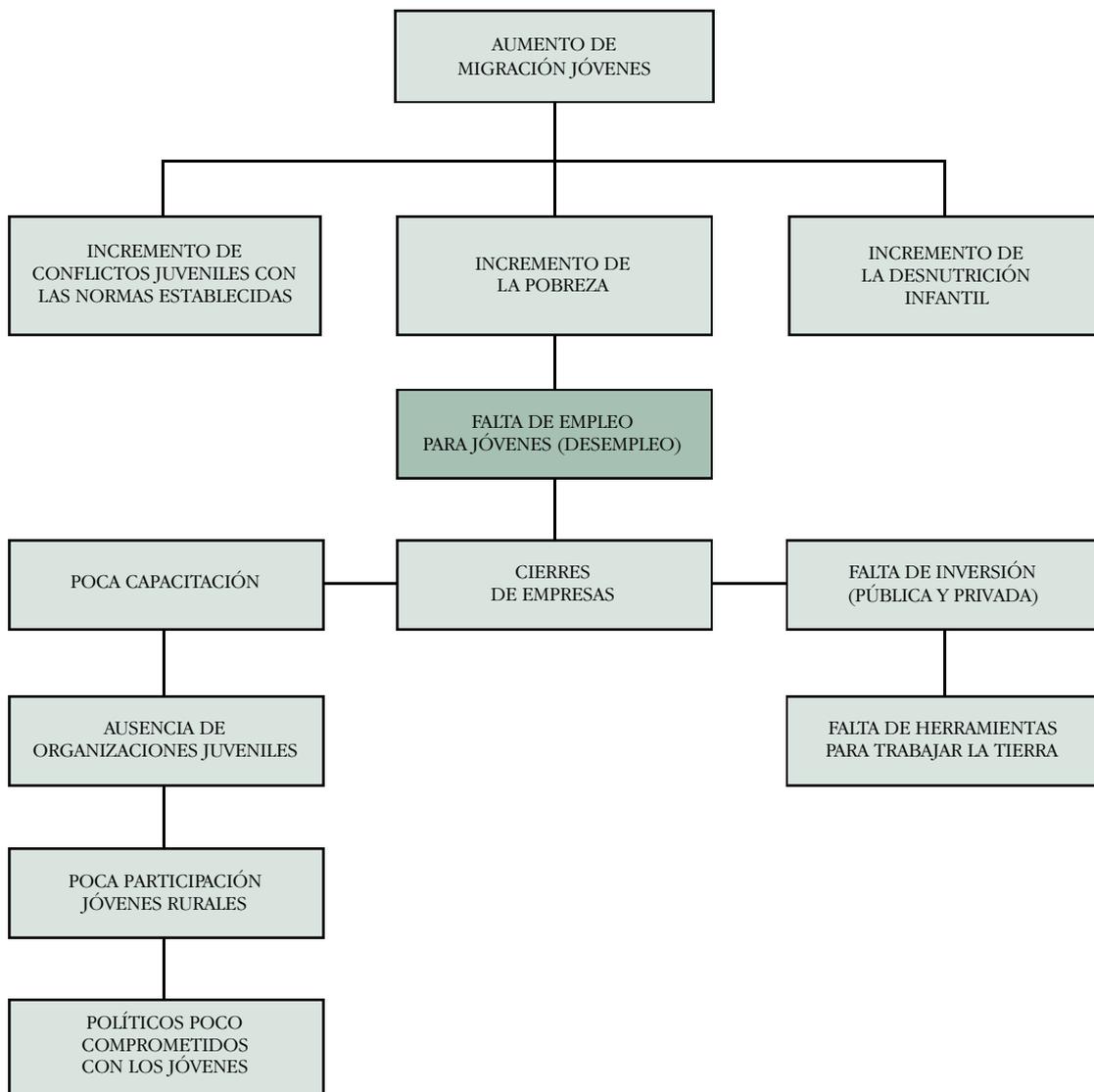
ÁRBOL DE PROBLEMAS EQUIPO N° 8
MANGO



ÁRBOL DE PROBLEMAS EQUIPO N° 9
JÓVENES AVENTUREROS



ÁRBOL DE PROBLEMAS EQUIPO N° 10
LA LLAMA, EL SURUBÍ Y LA CAÑA



Mariano Palamidessi es Profesor para la Enseñanza Primaria, Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA) y Doctor en Educación (Universidad Federal do Rio Grande do Sul). Profesor de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, coordinador de la Maestría en Educación. Profesor del Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO-Argentina. Consultor Instituto Internacional de Planificación Educativa (IIPÉ-UNESCO Sede Regional Buenos Aires).



**LA OFERTA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
PARA ADOLESCENTES Y JÓVENES EN CONTEXTO
RURAL EN EL NEA Y NOA (CATAMARCA, CORRIENTES,
CHACO, FORMOSA, MISIONES Y TUCUMÁN)**

por Mariano Palamidessi



PRESENTACIÓN

El presente capítulo resume los resultados de un estudio desarrollado entre agosto y octubre de 2005. En el marco del convenio de cooperación firmado por el IPE-UNESCO Buenos Aires y la Secretaría de Ganadería, Pesca y Alimentación de la Nación, se planteó la realización de un pequeño estudio preliminar sobre la educación rural en seis provincias del NOA y el NEA¹. Este estudio tuvo como propósitos:

A. Brindar un panorama general de las características centrales de la oferta de educación formal destinada a los jóvenes del sector rural en las provincias de Catamarca, Corrientes, Chaco, Formosa, Misiones y Tucumán.

B. Realizar una primera identificación de los principales problemas que enfrenta esta oferta.

C. Detectar vacíos o debilidades de información y sugerir líneas de indagación e investigación a ser desarrolladas en el marco del proyecto.

En función de esos propósitos, el presente informe:

- Señala las principales características de la oferta de educación formal para adolescentes y jóvenes en contexto rural.
- Describe las ofertas provinciales de formación para el trabajo dirigidas a esa franja de edad.
- Identifica la presencia de actividades de formación que realizan las agencias nacionales vinculadas con la producción, el empleo y el desarrollo social en esas provincias.
- Describe los avances en materia de integración de las TIC en la educación.
- Identifica los organismos de gobierno y coordinación que operan sobre el sector y la presencia de políticas y proyectos

En el marco del convenio de cooperación firmado por el IPE-UNESCO y la Secretaría de Ganadería, Pesca y Alimentación, se planteó la realización de un pequeño estudio preliminar sobre la educación rural en seis provincias del NOA y el NEA.

orientados a la expansión y mejoramiento de la educación de adolescentes y jóvenes.

Para el armado de este informe se utilizaron diversas estrategias de recolección de información.

Para el armado de este informe se utilizaron diversas estrategias de recolección de información:

- a) Se solicitó un procesamiento de datos estadísticos a la DINIECE del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- b) Se confeccionó y envió un cuestionario a referentes provinciales en el tema de los ministerios de Educación.
- c) Se efectuó un relevamiento de páginas Web de ministerios y otros organismos públicos nacionales y provinciales y de asociaciones privadas y comunitarias².
- d) Se revisaron algunos informes preexistentes sobre educación rural y formación para el trabajo.

Si bien brinda un primer panorama descriptivo de la situación, la información presentada en el informe presenta diversos tipos de limitaciones. Dados los propósitos y recursos asignados a la realización del estudio, no hubo posibilidades de triangular los datos provistos por el informante provincial con otros agentes o actores. Asimismo, el tiempo que demandó el procesamiento de los datos estadísticos básicos no permitió avanzar en un mayor nivel de desagregación ni en comparaciones rural/urbano. Al mismo tiempo algunas provincias enviaron información sumamente fragmentaria e incompleta sin posibilidad de ser mejorada. En la última parte del capítulo se presentan algunas ideas para el desarrollo de estudios futuros, tomando en consideración las dificultades encontradas para la elaboración de este informe.

1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA OFERTA

1.1. DESCRIPCIÓN CUANTITATIVA DE LA OFERTA Y DEL RENDIMIENTO POR PROVINCIA³

Para describir el panorama general de la oferta educativa en las seis provincias se han utilizado datos provenientes de los Relevamientos Anuales de la DINIECE-MECyT de 2002 y 2003. Para el primer apartado en particular se han tomado como base los servicios de educación común (Relevamiento 2002) y de educación de adultos (Relevamiento 2003) que abarcan al EGB3 y al ciclo Polimodal⁴.

Servicios de educación común para adolescentes y jóvenes en ámbito rural

Todo intento de describir cuantitativamente el desarrollo de la oferta educativa de educación primaria y secundaria en la actualidad se encuentra con el problema planteado por la diversidad de situaciones generada por la transformación incompleta y poco ordenada de la estructura de ciclos y niveles del sistema educativo que se desarrolló durante la última década. No todas las provincias “aplicaron” el esquema de niveles y ciclos de la Ley Federal de Educación de 1993 o lo aplicaron de manera parcial en los distintos establecimientos bajo su dependencia. Esta situación plantea una importante dificultad para la descripción y el análisis de los indicadores educativos básicos. El tramo del sistema dirigido específicamente a la formación de adolescentes y jóvenes ha sido especialmente afectado en ese sentido. La estructura *EGB3 y Polimodal + Trayectos Técnico Profesionales* sólo puede ser reconocida en algunas provincias, mientras que en otras aparece una convivencia de estructuras y de identidades institucionales “viejas” y “nuevas”.

Todo intento de describir el desarrollo de la oferta educativa se encuentra con el problema planteado por la diversidad de situaciones generada por la transformación incompleta y poco ordenada de la estructura de ciclos y niveles.

En el caso de las provincias incluidas en este estudio, el recorte “puro” en términos de los niveles y ciclos establecidos por la Ley Federal de Educación se registra solamente en tres de las seis provincias (Catamarca, Formosa y Misiones). En las otras tres (Corrientes, Chaco y Tucumán) se verifica la coexistencia de la clasificación “histórica” (primaria-secundaria) con la de EGB en sus 3 ciclos. Así, se observa en estas provincias una gran cantidad de establecimientos que ofertan simultáneamente servicios de “Primaria” y de “EGB1 y 2”, siendo minoritarios los clasificados como EGB3.

Algo similar ocurre con los servicios correspondientes al ciclo Polimodal, aunque con algunas variaciones importantes. En Catamarca, Formosa y Misiones es minoritaria la proporción de servicios clasificados como “Media”, lo cual es consistente con el ordenamiento del nivel previo predominantemente por EGB3. En Corrientes, Chaco y Tucumán se conserva una importante presencia de servicios clasificados como “Media”, aunque a la vez se da una presencia significativa de servicios clasificados como “Polimodal”.

La proporción de establecimientos de educación dedicados a la educación de adolescentes y jóvenes que están localizados en zonas rurales en las distintas provincias es la siguiente:

- Tomando los servicios de Educación Común que abarcan los niveles de EGB3/Polimodal/Media, la provincia de Catamarca presenta la mayor proporción de servicios en área rural de las provincias analizadas (69,3% del total provincial). Pero esta distribución difiere sensiblemente si se la analiza por cada uno de los niveles agregados: para la EGB3 la proporción de servicios educativos en el ámbito rural crece al 75,8%, mientras que el total de servicios clasificados como Polimodal y Media desciende al 38,9%.

- Las provincias de Formosa (58,6%) y Misiones (50,7%) son las que siguen en orden a la proporción de servicios de estos niveles en ámbito rural. También en estos casos, la distribución difiere en cada uno de los dos niveles agregados, ascendiendo a 64,4% y 58,0% respectivamente los de EGB3 y descendiendo a 25,3% y 24,6% respectivamente los de Polimodal/Media.

En las otras tres provincias, este análisis debe enmarcarse en la coexistencia de estructuras antes mencionada en la educación común en ámbito rural. Si se sigue de manera estricta los niveles de EGB3/Polimodal/Media, los porcentajes de estos servicios en ámbito rural sobre los totales provinciales son de 21,7% en Chaco, 24,5% en Corrientes y 21,9% en Tucumán. En todos los casos, proporciones fuertemente inferiores a las registradas en las otras tres provincias.

Para estas provincias, se entiende que a estos servicios deben adicionarse los clasificados como “EGB1 y 2/Primario”, asumiendo que es en estos servicios que se cuenta el 7º año de escolaridad que corresponde al 1º de EGB3. De esta manera:

- En Chaco se cuentan 736 servicios de EGB1 y 2/Primario y 39 de EGB3; en Corrientes 409 y 63 respectivamente, y en Tucumán 439 y 81 respectivamente.

- Las proporciones de servicios en ámbito rural sobre total provincial varían sustancialmente: 66,8% en Chaco, 62,5% en Corrientes y 49,9% en Tucumán.

Sin embargo, en los niveles Polimodal/Medio en estas tres provincias, persiste una muy significativa reducción de los servicios en ámbito rural sobre los totales provinciales: Chaco (15,1%), Corrientes (19,1%) y Tucumán (9,6%).

Matrícula total y distribución por sexo y modalidad

La matrícula de los servicios de educación común (agregado de 7º Primaria, EGB3 y Polimodal/Media) para adolescentes en ámbito rural asciende a un total de 60.418 alumnos en las seis provincias, del cual algo más de la mitad (51,1%) son varones. De este total de alumnos, el 70,8% corresponde a EGB3 (incluyendo 7º de Primaria) y el 29,2% a Polimodal/Media. La proporción de alumnos varones es muy similar en los dos niveles (51,0% y 51,5% respectivamente).

La matrícula de los servicios de educación común para adolescentes en ámbito rural asciende a un total de 60.418 alumnos en las seis provincias.

La distribución de la matrícula en el ámbito rural en estas provincias muestra la coexistencia de ofertas propias de la Ley Federal de Educación con otras que son continuidad del sistema educativo previo a la reforma.

- Las provincias de Catamarca y Misiones son las que tienen una mayor proporción de matrícula en ámbito rural (27,9% y 21,3% para EGB3 y 15,8% y 11,2% para Media/Polimodal, respectivamente).

- En Catamarca se cuenta un total de 8.639 alumnos matriculados en estos servicios, de los cuales 68,6% corresponde a EGB3 y 31,4% a Polimodal/Media. La proporción de varones es de 51,4% en EGB3 y de 49,0% en Polimodal/Media.

- En Formosa el total de alumnos es de 6.522, de los que el 74,7% corresponde a EGB3 y 25,3% a Polimodal/Media. La proporción de varones es de 53,5% en EGB3 y de 50,1% en Polimodal/Media.

- En Misiones el total es de 15.361 alumnos, con el 76,7% en EGB3 y el 23,3% en Polimodal/Media. Son varones el 50,3% en EGB3 y 51,7% en Polimodal/Media.

- En Chaco el total es de 9.059 alumnos, con el 57,0% en EGB3/7^a Primaria y el 43,0% en Polimodal/Media, siendo de las seis analizadas la provincia que muestra la distribución de alumnos menos desigual entre los dos niveles, con valores fuertemente alejados de la media de las 6 provincias (70,8% y 29,2% respectivamente). La proporción de varones es muy similar en ambos niveles (51,5% y 51,3% respectivamente).

- En Corrientes hay un total de 7.913 alumnos, de los que el 75,3% corresponde a EGB3/7^a Primaria y el 24,7% a Polimodal/Media. Son varones el 52,5% y 56,6% respectivamente.

- Finalmente, en Tucumán se cuentan 12.924 alumnos, el 70,0% en EGB3/7^a Primaria y el 30,0% en Polimodal/Media. Son varones el 49,0% y el 51,2% respectivamente.

La distribución de la matrícula de Polimodal/Media en ámbito rural en estas provincias muestra la coexistencia de ofertas propias de la Ley Federal de Educación y de la normativa sobre Educación Polimodal, con otras que son continuidad del sistema educativo previo a la reforma. De esta manera se registra, para el total de las seis provincias de la matrícula de EP/Media en ámbito rural, la siguiente distribución de matrícula por modalidad (cuadro 1):

CUADRO 1. DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE POLIMODAL/MEDIA EN EL ÁMBITO RURAL EN LAS PROVINCIAS CONSIDERADAS

25,9% en Bachillerato 20,9% en Humanidades y Ciencias Sociales
16,5% en Producción de Bienes y Servicios 12,1% en Economía y Gestión de las Organizaciones 11,1% en Agropecuaria
8,8% en Ciencias Naturales 2,5% en Comercial 1,9% en Técnica 0,3% en Comunicación, Artes y Diseño

Agrupando orientaciones “nuevas” y “viejas”, se tiene que 58,6% de la matrícula se concentra en las primeras y 41,4% en las segundas.

Para el análisis por provincia, parece adecuado agruparlas en función de los grados de implantación de la estructura EGB/Polimodal descrita en el apartado anterior.

En Catamarca, Formosa y Misiones la proporción de matrícula en modalidades clasificadas según ofertas “viejas” es marginal: 1,0% en Comercial en Catamarca, 2,8% en Bachillerato en Formosa y 0,8% en Agropecuaria en Misiones. Pero cuando se analiza la presencia de las modalidades “nuevas” en esas provincias, se verifican diferencias muy marcadas en la constitución de la oferta del nivel en ámbito rural en cada una de ellas:

- En Catamarca la orientación EP que absorbe mayor proporción de matrícula en ámbito rural es la de Humanidades y Ciencias Sociales (41,5%), seguida por Producción de Bienes y Servicios (29,4%) y Economía y Gestión de las Organizaciones (21,0%).

- En Formosa la situación varía sustancialmente, pues la orientación en Humanidades y Ciencias Sociales absorbe ella sola el 72,0% de la matrícula del nivel. Muy por debajo se sitúan

Agrupando orientaciones “nuevas” y “viejas”, se tiene que 58,6% de la matrícula se concentra en las primeras y 41,4% en las segundas.

Producción de Bienes y Servicios (11,1%) y Economía y Gestión de las Organizaciones (9,4%).

- En Misiones se da una distribución algo más igualitaria entre las 2 orientaciones mayoritarias: 36,1% en Producción de Bienes y Servicios y 28,8% en Humanidades y Ciencias Sociales. El 16,2% de la matrícula se cuenta en Economía y Gestión de las Organizaciones. Es la única provincia en que la orientación en Ciencias Naturales alcanza un grado significativo de absorción de matrícula, con el 17,0%.

La situación es bastante distinta en el segundo grupo de provincias, constituido por Chaco, Corrientes y Tucumán. No solamente porque en ellas coexisten orientaciones “nuevas” y “viejas”, sino porque además las concentraciones de matrícula también presentan fuertes diferencias.

En Chaco se da el mayor grado de concentración de matrícula en una sola modalidad, pues el Bachillerato absorbe el 87,5% del total del nivel en ámbito rural.

- En Chaco se da el mayor grado de concentración de matrícula en una sola modalidad registrada en las seis provincias, pues el Bachillerato absorbe el 87,5% de la matrícula total del nivel en ámbito rural. El resto se distribuye en 3 orientaciones de la EP: 7,1% en Ciencias Naturales, 4,1% en Producción de Bienes y Servicios y 1,4% en Humanidades y Ciencias Sociales.

- En Corrientes es también el Bachillerato la modalidad que concentra la mayor proporción de matrícula del nivel, aunque en este caso con “solamente” el 47,5%. Entre las modalidades “viejas”, Agropecuaria absorbe el 11,8% y Comercial el 4,1%. Entre las “nuevas”, Ciencias Naturales es la de mayor participación en la matrícula con el 14,1%; le sigue Producción de Bienes y Servicios con el 10,4% y Humanidades y Ciencias Sociales con el 8,5%.

- Finalmente, en Tucumán se observa también una fuerte concentración de matrícula en una modalidad Agropecuaria, con el 44,1%. De las modalidades “viejas”, Técnica y Comercial tienen participaciones mucho más reducidas y similares (8,6% y 8,5% de la matrícula respectivamente), y Bachillerato cae al 4,8%. De las orientaciones del Polimodal, la que mayor participación registra es Economía y Gestión de las Organizaciones con el 19,7%, y le sigue Producción de Bienes y Servicios con el 7,3% de la matrícula del nivel.

El rendimiento de la educación rural de jóvenes y adultos

Las provincias del Nordeste y, luego, las del Noroeste son las que tienen los peores indicadores de rendimiento educativo del país. Para dar cuenta de la situación del rendimiento educativo en las zonas rurales de las provincias analizadas, se tomaron los datos de matrícula inicial 2002 y de promovidos y no promovidos a abril de 2003⁵. Se observan las siguientes tasas para las seis provincias: 4,1% para 7º grado/año, 8,1% para 8º año/1ª media, 5,6% para 9º año/2ª media, 5,5% para 1ª EP/3ª Media, 5,4% para 2ª EP/4ª Media, 2,6% para 3ª EP/5ª Media y una tasa de abandono negativa de 24,2% para 6ª Media (que indicaría, para el total, un movimiento de incorporación de matrícula con respecto de la inicial 2002 para este año de escolaridad). La mayor tasa, en estos términos, se registra en el 8º año EGB o 1ª de Media.

Las provincias del Nordeste y, luego, las del Noroeste son las que tienen los peores indicadores de rendimiento educativo del país.

- En Tucumán se observan las tasas de abandono 2002 más bajas para el total de seis provincias. Si bien se mantiene aquí el patrón de una mayor tasa de abandono en el 8º año de escolaridad, el valor es de 3,3%, muy por debajo del 8,1% calculado para el total. También en el 7º año el valor de esta provincia desciende muy por debajo del correspondiente al total (0,7% contra 4,1%), y lo mismo sucede con el 9º año (0,4% contra 5,6%). En lo referido al ciclo Polimodal, se registra en todos los años un movimiento de incorporación de matrícula a la inicial (tasas negativas).

- En Catamarca se observa también una tasa de abandono inferior al promedio, aunque acotado al EGB3 pues es 7º, 8º y 9º año donde éstas son significativamente inferiores a las del total (1,5%, 4,6% y 3,7% respectivamente). No ocurre lo mismo al pasar al ciclo Polimodal, observándose que en su 1º año se tiene la tasa de abandono más elevada de la serie para la provincia (8,7% contra 5,5% para el total de las 6 provincias). En el 2º y 3º año de este ciclo las tasas vuelven a caer (3,5% y tasa negativa de 3,0% respectivamente) y vuelve a aumentar fuertemente en el 6º año de Media (10,0%).

- Las provincias de Corrientes y Formosa muestran un comportamiento similar entre ellas. Las tasas son parecidas a las del total en 7º y 8º año, aunque con un incremento en relación con

el del total en el 8º (11,8% y 10,9% respectivamente). Entre el 9º año de EGB y el 2º año de Polimodal, las tasas siguen siendo mayores que las del total (7,8%, 6,1% y 13,4% en Corrientes; 9,2%, 6,2% y 10,2% en Formosa), y vuelven a niveles aproximados a los del total solamente en el 3º Polimodal (3,2% y 2,6%).

- Es Misiones la provincia que mayores tasas de abandono registra en el 7º grado/año, con un valor de 9,5% que más que duplica el del total. También presenta un valor alto en el 8º año (9,1%), en el 1º Polimodal (9,7%, casi duplicando el del total de las 6 provincias) y en el 3º Polimodal (6,8%, casi triplicando el del total).

- Finalmente, la provincia de Chaco muestra en general valores más altos que los del total en casi todos los años de escolaridad. Solamente en el 7º grado el valor es menor (2,5%), creciendo a 11,2% en el 8º/1ª Media, uno de los más altos entre las provincias analizadas. En los demás años mantiene valores elevados por sobre los del total, destacándose una tasa de abandono particularmente elevada en el 3º Polimodal/5ª Media, de 12,8% que es la más elevada entre las 6 provincias y casi quintuplica la tasa calculada para el total (2,6%).

Respecto del fenómeno de repitencia⁶, para el total de las seis provincias, los porcentajes de alumnos repitentes sobre matrícula inicial fueron: 4,8% en 7º grado/año, 8,0% en 8º año/1ª Media, 6,4% en 9º año/2ª Media, 6,7% en 1ª EP/3ª Media, 4,4% en 2ª EP/4ª Media, 0,6% en 3ª EP/5ª Media y 0,5% en 6ª Media. Una vez más, la mayor presencia de repitentes se registra en el 8º año/1ª Media (casi duplicando la del 7º grado/año) y desciende gradualmente en los años de escolaridad subsiguientes.

La mayor presencia de repitentes se registra en el 8º año/1ª Media y desciende gradualmente en los años de escolaridad subsiguientes.

- También es Tucumán la provincia que en general y en todos los años de escolaridad relevados presenta valores inferiores al promedio: 3,3% en 7º año, 7,0% en 8º año, 5,8% en 9º año, 5,6% en 1ª EP, 2,7% en 2ª EP, 0,2% en 3ª EP y 0,0% en 6ª Media. También mantiene el patrón general de mayor presencia de repitentes en el 8º año.

- Algo similar se observa en Catamarca, que también mantiene proporciones por debajo de las del total a excepción solamente del 2ª EP, en que la presencia de repitentes crece a 5,2%.

- Los datos de Formosa muestran similitudes con los del total de las seis provincias, aunque se observa una muy fuerte tasa de repitencia en el 8º año (11,1%) y una disminución sostenida en los años subsiguientes.

- La provincia de Chaco presenta una proporción general levemente inferior a la del total, pero presenta aumentos importantes de repitentes en matrícula inicial en los años 8º y 9º (9,9% y 11,3% respectivamente, valores entre los más altos de esta serie). Estos valores descienden en los años de escolaridad subsiguientes.

- Las provincias de Corrientes y Misiones muestran distribuciones más o menos similares. Los porcentajes de alumnos repitentes son mayores en los totales provinciales (7,3% y 6,6% respectivamente, contra 5,6% en el total de las 6 provincias. Los porcentajes son elevados en el 7º grado/año (8,4% y 6,6% respectivamente), se ubican cerca de la media en el 8º año/1º Media (6,8% y 7,9% respectivamente) y vuelven a ser elevados en los años de escolaridad subsiguientes.

Egresados de la educación común⁷

Siguiendo el criterio de agrupamiento por grado de implantación de la estructura de EGB3 y Polimodal, se analiza primero el grupo conformado por Catamarca, Formosa y Misiones, donde se destacó una presencia casi nula de las modalidades preexistentes a la clasificación de la Educación Polimodal. Sin embargo, cuando se pasa a los datos de egresados por modalidad y título se observa que en estas tres provincias las certificaciones emitidas a abril de 2003 conservan aún nomenclaturas “pre-reforma”.

Un primer dato a resaltar es la muy alta concentración de títulos en la modalidad Bachillerato, que es del 57,3% en Catamarca, 45,7% en Misiones y 96,9% en Formosa. Y, dentro de la alta dispersión de títulos englobados como Bachilleratos, se observa una muy alta presencia de los de Bachiller con Orientación Docente en Catamarca y Formosa, y de Bachiller con Especialización en Auxiliar de Administración en Misiones.

Un primer dato a resaltar es la muy alta concentración de títulos en la modalidad Bachillerato, que es del 57,3% en Catamarca, 45,7% en Misiones y 96,9% en Formosa.

Entre las certificaciones con referencia a las orientaciones del Polimodal, se cuentan el 26,3% en Catamarca y el 32,2% en Misiones. Formosa no cuenta con ningún egresado a abril de 2003 cuya certificación remita a las orientaciones del Polimodal.

Pasando al otro grupo de provincias (conformado por Chaco, Corrientes y Tucumán), se tiene también que los egresados se concentran en la modalidad Bachillerato en Chaco y Corrientes (87,9% y 77,9%, respectivamente), mientras que en Tucumán se concentran en Comercial (54,8%). La otra modalidad que concentra proporciones relativamente importantes de egresados es la de Agropecuaria (10,9% en Corrientes y 29,0% en Tucumán).

También en estas provincias se registra una elevada dispersión en los títulos emitidos, dentro de la cual se destacan concentrando un número importante de egresados los de Bachiller Común en Chaco y Corrientes, Bachiller con Orientación Docente y Bachiller y Maestro en Actividades Prácticas en Corrientes. En Tucumán los títulos que en mayor medida concentran los egresados del nivel son los de Agrónomo General y de Perito Mercantil (4 títulos con especificación de orientación contable e impositiva).

En las provincias que registran egresados de Técnica, los egresados se concentran en tres títulos: Técnico Mecánico Electricista en Misiones y Técnico en Administración de Empresas y Técnico Mecánico en Tucumán.

Complementariamente a lo observado al analizar la distribución de matrícula por modalidad, también se advierte en las certificaciones o títulos obtenidos una escasa presencia de aquellas que contienen formaciones especializadas con referencia a actividades productivas del ámbito rural. Solamente en Tucumán se registran porcentajes significativos de títulos de la modalidad Agropecuaria, siguiendo a esta provincia las de Corrientes y Misiones aunque con porcentajes mucho menores. En Chaco, Formosa y Misiones, por otra parte, se advierten títulos de Bachillerato cuya denominación indica alguna orientación hacia actividades agropecuarias, pero no son en estos casos los títulos con mayor peso en el universo de egresados estudiados.

Se advierte en las certificaciones o títulos obtenidos una escasa presencia de aquellas que contienen formaciones especializadas en actividades productivas del ámbito rural.

La educación de jóvenes y adultos en ámbito rural

En el caso de educación de adultos, que incluye con seguridad buena parte de los jóvenes que estudian, resalta la ausencia de servicios de EGB y de Primaria de adultos en las seis provincias en ámbito rural. Sólo en Misiones se registraron 5 servicios de EGB3 para esta población.

En cuanto a Media/Polimodal de adultos, en las seis provincias se registran servicios clasificados como “Media”. Solamente en Misiones se registran servicios clasificados como “Polimodal”. De todas maneras, resalta también la reducida oferta de servicios para este nivel y población en ámbito rural, con un total de 16 servicios en las 5 provincias de las que se dispone de información. A esto se agrega que estos servicios se distribuyen en solamente tres modalidades, las de Bachillerato, de Humanidades y Ciencias Sociales, y de Comerciales.

En cuanto a matrícula de educación de adultos en ámbito rural, se cuenta con información de cinco de las seis provincias, correspondiente a educación Media/Polimodal.

- Se reconoce un total de 390 alumnos, de los que el 46,4% son varones. Dos terceras partes de esta matrícula (66,9%) se encuentra dentro de la modalidad Comercial, y el tercio restante (33,1%) se distribuye en partes casi iguales entre Bachillerato y orientación Humanidades y Ciencias Sociales.

- En Catamarca, Formosa y Tucumán la totalidad de la matrícula de educación de adultos se concentra en la modalidad Comercial. En Chaco la totalidad se concentra en Bachillerato. Solamente en Misiones se encuentra distribuida en Bachillerato y Humanidades y Ciencias Sociales, aunque con predominio casi absoluto de esta última modalidad.

- En cuanto a la distribución de esta matrícula por sexo, solamente en Catamarca es similar a la de la media de las 5 provincias (47,8% contra una media de 46,4%). En Chaco y Formosa aumenta fuertemente la presencia masculina (56,9% y 55,6% respectivamente), invirtiéndose la relación en Misiones y Tucumán (35,2% y 25,9% de varones, respectivamente).

Se reconoce un total de 390 alumnos, de los que el 46,4% son varones.

La cantidad y diversidad de títulos del nivel adultos es mucho menor que la observada en educación común. En las cuatro provincias de que se dispone de información de egresados de adultos, los títulos se concentran mayoritariamente en Comercial (56,5%), luego en Humanidades y Ciencias Sociales (27,1%), y por último en Bachillerato (16,5%). En Catamarca y Formosa la totalidad de egresados a abril de 2003 se concentra en Comerciales, en Chaco la misma situación se registra para Bachilleratos y en Misiones la casi totalidad de egresados corresponde a Humanidades y Ciencias Sociales.

La oferta educativa para adolescentes según los informantes provinciales

En el cuestionario, se solicitó a los informantes de cada provincia una apreciación informada de las características, tendencias y dinámicas de cambio en materia de matrícula de educación de adolescentes y jóvenes de sectores rurales.

Según las opiniones de los consultados (cuadro 2), la tendencia de evolución de la matrícula en la educación formal para adolescentes y jóvenes entre 13 y 18 años en el ámbito rural en los últimos cinco años ha sido al crecimiento en EGB3, pero no el ciclo superior/Polimodal.

CUADRO 2. TENDENCIAS DE LA MATRÍCULA, SEGÚN INFORMANTES PROVINCIALES						
NIVEL / CICLO	MATRÍCULA					
	Catamarca	Corrientes	Chaco	Formosa	Misiones	Tucumán
EGB3	E	C	C	C	C	C
POLIMODAL/ SECUNDARIA / TÉCNICA	C	E	C	B	E	C
SUPERIOR NO UNIVERSITARIO	E	-	-	B	B	-

B: Baja / E: Estancamiento / C: Crecimiento moderado / - : sin datos

CATAMARCA

En los últimos cinco años se han creado 2 nuevas unidades educativas de Educación Polimodal de gestión pública para adolescentes y jóvenes entre 13 y 18 años en zonas rurales, pero no se han creado nuevas unidades educativas de gestión privada, comunitarias o confesionales.

El Tercer Ciclo de la EGB se encuentra localizado en las ex Escuelas Primarias, motivo por el cual –con la implementación de la Ley Federal– la educación se extendió dos años más en casi todo el territorio provincial. En los primeros años de su implementación (1997-2000) se produjo un incremento significativo de la matrícula, especialmente en el ámbito rural, en el cual alumnos que habían concluido el 7º grado, se inscribieron nuevamente para completar el 8º y 9º año. La matrícula de Educación Polimodal presentó un leve crecimiento en el período 2000-2004, coincidente con el proceso de implementación, pero a partir de ese año se produce una baja y posterior estancamiento de la misma. En todos los departamentos del interior provincial existe oferta pública de Educación General Básica. Son 432 establecimientos en total, de los cuales el 70% se inserta en contexto rural.

En el caso de la Educación Polimodal, si bien todos los departamentos tienen la oferta, se observa que la misma se concentra en las localidades más importantes de cada uno. Son en total 78 establecimientos, de los que sólo el 25% se localiza en el ámbito rural. La oferta de Educación Privada se concentra en el ámbito urbano. No hay oferta en el ámbito rural.

CORRIENTES

La oferta de educación para adolescentes y jóvenes de zonas rurales es cubierta por escuelas dependientes de la Dirección General de Enseñanza y por las Escuelas de la Familia Agrícola (EFAs), con 16 establecimientos funcionando en la provincia⁸. En los últimos años se han creado 5 nuevas unidades educativas de gestión pública y 5 EFAs en zonas rurales. En la zona urbana hay dos tecnicaturas relacionadas con la ruralidad,

En Corrientes, la oferta de educación para adolescentes y jóvenes de zonas rurales es cubierta por escuelas dependientes de la Dirección General de Enseñanza y por las Escuelas de la Familia Agrícola (EFAs).

pero los alumnos rurales tienen escasas posibilidades de continuar con sus estudios.

La zona con mayores déficit de oferta en EGB3 son las zonas centro y sur y –en menor medida– la costa del Uruguay. La costa del Paraná es la que mejor oferta educativa presenta. El informe de la provincia señala que “en ningún departamento se ha cubierto la oferta en su totalidad conforme a las demandas y al crecimiento poblacional”⁹.

CHACO

En Chaco hay 7 EFAs y otras ofertas de organizaciones confesionales y comunitarias.

La información que brinda la provincia es muy escasa. Declara la creación de 5 nuevas unidades educativas de gestión pública para adolescentes y jóvenes entre 13 y 18 años en zonas rurales en los últimos cinco años. En Chaco hay 7 EFAs y otras ofertas de organizaciones confesionales y comunitarias¹⁰.

FORMOSA

La provincia declara haber creado 76 nuevas unidades educativas de gestión pública para adolescentes y jóvenes entre 13 y 18 años en zonas rurales en la última década. Informa que los mayores déficit de oferta en EGB3 y Polimodal en zonas rurales se concentra en los departamentos de Ramón Lista, Mataros, Bermejo y Patiño¹¹.

MISIONES

En la última década, la provincia declara haber creado 250 nuevas unidades educativas de gestión pública para adolescentes y jóvenes en zonas rurales¹². Además de la oferta pública, se destaca la red de EFAs, con 20 establecimientos educativos¹³.

Las mayores carencias de oferta pública en zonas rurales se concentran en los departamentos de Iguazú, General Belgrano, Montecarlo, Apóstoles y El Dorado.

TUCUMÁN

En la última década, la provincia declara haber creado 370 nuevas unidades educativas de gestión pública para adolescentes y jóvenes en zonas rurales. Los principales déficit de oferta en Polimodal (sin diferenciar rural-urbano) se concentran en los departamentos de Cruz Alta, Leales, Tafí Viejo, Famaillá, Monteros y Lules.

La oferta privada de Tucumán está concentrada básicamente en Capital, Yerba Buena y en los centros urbanos de los departamentos. Hay muy poca oferta privada de formación polimodal y/o técnica en el sector rural.

SÍNTESIS

A modo de cierre del primer apartado, los datos señalan que la oferta de educación formal para adolescentes en estas seis provincias tiene grandes debilidades. Frente a los problemas tradicionales de que adolece la educación rural (como la repitencia, el rezago, el bajo rendimiento, el desgranamiento y la deserción escolar), se puede observar el esfuerzo realizado por varias provincias en la extensión de la obligatoriedad por medio de la difusión de la EGB3 en las zonas rurales, principalmente en Catamarca, Misiones, Formosa y Tucumán.

La tendencia matricular actual en la EGB3 es al crecimiento en todas las provincias. En el caso del Polimodal/escuela media superior, la dinámica de crecimiento es mucho más matizada. La oferta de educación media superior en zonas rurales enfrenta en la mayor parte de estas provincias problemas sumamente complejos, porque implica un “salto” desde modalidades de organización “primarizadas” (como la EGB3 en buena parte de las provincias) hacia establecimientos más complejos desde el punto de vista organizativo. Sólo las escuelas de alternancia (sobre todo, las EFAs) parecieran contar con respuestas para dar en este punto (ver Palamidessi, 2002).

Los datos señalan que la oferta de educación formal para adolescentes en estas seis provincias tiene grandes debilidades.

A la vez, existen serios problemas de rendimiento y retención de alumnos, con un punto clave de fracaso: el 8º grado/año (antiguo momento de corte de la escuela primaria), donde se produce la mayor tasa de repitencia, reproduciendo el patrón general también observado en el análisis de tasas de abandono anual. Con claridad, la situación es más severa en las provincias del Nordeste que en Catamarca y Tucumán. Al mismo tiempo, la inconclusa y confusa reforma de ciclos y niveles ha dejado al segmento que atiende a los jóvenes y adultos con una oferta que mezcla modalidades y titulaciones “nuevas” y “viejas”. Observando los datos agregados, casi el 55% de la matrícula se concentra en modalidades generalistas (Bachillerato y Polimodal en Humanidades y Ciencias Sociales), mientras el 40% restante se distribuye entre Polimodales en Producción de Bienes y Servicios, Economía y Gestión de las Organizaciones y las “viejas” escuelas agropecuarias.

Solamente en una provincia (Tucumán) se registra una proporción importante de matrícula del ámbito rural en una modalidad educativa “agropecuaria”.

De conjunto, se observa que solamente en una provincia (Tucumán) se registra una proporción importante de matrícula del ámbito rural en una modalidad educativa “agropecuaria”. En las otras provincias, y con las particularidades señaladas, predominan modalidades no directamente asimilables a formaciones vinculadas con actividades económicas propias del ámbito rural¹⁴. La oferta de adultos (que recibe a buena parte de la población joven) es extremadamente débil y la matriculación sumamente escasa. También en la educación de adultos es de destacar la ausencia de modalidades y títulos vinculados a actividades productivas del ámbito rural.

2. LA OFERTA DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN EL MEDIO RURAL

La oferta de formación para el trabajo dirigida a adolescentes y jóvenes de medios rurales en estas seis provincias se desarrolla a través de diversas redes y tipos de oferta:

- las escuelas agrotécnicas y las escuelas técnicas ubicadas en zonas rurales;
- los Trayectos Técnico-Profesionales asociados a ofertas de Polimodal (sobre todo, con modalidad Producción de Bienes y Servicios);
- las escuelas en modalidad de alternancia (sobre todo, EFAs en las provincias del Nordeste);
- ofertas provinciales a través de Educación de Adultos y Centros de Formación Profesional, con muy escasa cobertura en zonas rurales y cobertura en todas las provincias de la muestra;
- proyectos especiales, como las escuelas PAIPPA (Formosa).

La oferta de formación para el trabajo en zonas rurales es mayoritariamente pública, con excepción de dos escuelas agrotécnicas privadas en Tucumán y la red de Escuelas de Familia Agrícola (EFAs) en Misiones, Corrientes y Chaco¹⁵.

La oferta de formación para el trabajo dirigida a adolescentes y jóvenes de medios rurales en estas seis provincias se describe en tres subapartados: a) la oferta que brindan las escuelas técnicas y agrotécnicas¹⁶, b) la oferta de las escuelas bajo modalidad de alternancia, c) las ofertas de formación vinculadas con programas dependientes de organismos nacionales. Primero se describe la composición del conjunto de las escuelas que conforman el universo estudiado, su localización geográfica, distribución y ámbito de gestión. Luego se presentan algunas experiencias de articulación con los entornos locales.

La oferta de formación para el trabajo en zonas rurales es mayoritariamente pública, con excepción de dos escuelas agrotécnicas privadas en Tucumán y la red de Escuelas de Familia Agrícola (EFAs) en Misiones, Corrientes y Chaco.

2.1. LA OFERTA TÉCNICA Y AGROTÉCNICA¹⁷

Localización y distribución geográfica

Sólo 144 “escuelas técnicas” se localizan en las provincias de la muestra.

Los resultados que se exponen en el cuadro 3 indican la presencia de 1.271 “escuelas técnicas” (2004). Más de la mitad (51,6%) de las 1.271 “escuelas técnicas” se concentra en las tres provincias más pobladas del país: Buenos Aires (26%), Córdoba (14%) y Santa Fe (11,6%). La otra mitad se distribuye en las restantes 21 jurisdicciones. De este universo, sólo 144 (11,3%) “escuelas técnicas” se localizan en el total de las provincias de la muestra. Con relación a la distribución de este tipo de establecimientos al interior de la muestra, se observa que las provincias que concentran entre 30 y 34 establecimientos de educación técnicas son Tucumán, Misiones y el Chaco. En un segundo rango se ubican Corrientes y Catamarca con 20 establecimientos (alrededor del 13 y 14% respectivamente) y, por último, Formosa, con sólo 6 establecimientos (4,16%).

CUADRO 3. CANTIDAD DE ESTABLECIMIENTOS DE NIVEL MEDIO TÉCNICO Y AGROPECUARIO Y DE NIVEL POLIMODAL POR PROVINCIAS, SECTOR ESTATAL Y PRIVADO

	Sector estatal		Sector privado	
	Cantidad	%	Cantidad	%
TOTAL PAÍS	1.271	100	157	100
TOTAL MUESTRA	144	11,33	19	12,10
Catamarca	20	13,80	0	0
Chaco	30	20,83	5	26,30
Formosa	6	4,16	0	0
Misiones	33	22,91	8	42,1
Tucumán	34	23,61	5	26,3
Corrientes	21	14,58	1	5,3

Sólo 19 establecimientos (13%) pertenecen al sector privado. Hay 2 provincias que no tienen “escuelas técnicas” privadas

(Catamarca y Formosa). Corrientes sólo posee un establecimiento privado, Chaco y Tucumán 5 (26,3%) y Misiones 8 (42,1%).

Matrícula de las Escuelas Técnicas¹⁸

Como se puede ver en el cuadro 4, a nivel nacional las “escuelas técnicas” tenían en 2002 cerca de 220.000 alumnos (219.486). En esta fecha las escuelas eran de nivel medio técnico y agropecuario y de nivel Polimodal. El 89,0% de la matrícula pertenecía a los niveles medio técnico (52,3%) y Polimodal Producción de Bienes y Servicios (36,7%). Sin embargo, en esta distribución influye la presencia de las dos jurisdicciones (Capital Federal y Neuquén) que no implementaron reformas educativas. Dentro de la matrícula de nivel medio, la amplia mayoría (90,1%) pertenecía a la modalidad técnica. En la matrícula de nivel Polimodal sobresalía la de modalidad Producción de Bienes y Servicios (86,3%) y otra proporción cercana al 10 por ciento (9,6%) se ubicaba en la modalidad Economía y Gestión de las Organizaciones (EGO). En cuanto al ámbito de gestión, cerca del 90 por ciento de la matrícula (89,6%) se ubicaba en escuelas estatales.

A nivel nacional las “escuelas técnicas” tenían en 2002 cerca de 220.000 alumnos.

CUADRO 4. ARGENTINA. SECTOR ESTATAL. MATRÍCULA EN 2002 DE LAS UE DE NIVEL MEDIO TÉCNICO Y AGROPECUARIO Y DE NIVEL POLIMODAL POR JURISDICCIÓN; NIVEL Y MODALIDAD									
NIVEL Y MODALIDAD EN 2002									
Jurisdicción	Medio				Polimodal				
	Total	Total	Técnico	Agropecuario	Total	Hum. y Cs.Soc.	Cs.Nat.	EGO	Prod. de Bs. y Serv.
TOTAL PAÍS	219.486	119.730	111.921	7.809	99.756	1.575	3.147	9.592	84.434
TOTAL MUESTRA	28.822	20.341	19.227	2.535	7.060	65	282	1.413	5.182
Tucumán	7.531	6.873	5.759	1.114	658	65		99	494
Misiones	3.329	984	934	50	2.345			504	1.841
Catamarca	1.874	106	78	28	1.768		217	403	1.148
Formosa	1.569	403	403		1.166			266	900
Corrientes	5.544	4.893	4.255	638	651		65	141	389
Chaco	8.975	8.503	7.798	705	472				410

El 16,9% (20.341) de la matrícula nacional de nivel medio técnico se concentra en las provincias de la muestra. Si se desagrega los datos por “técnico” y “agropecuario”, para el primer caso se observa que el 17,17% de la matrícula de nivel medio técnico corresponde a las provincias de la muestra y para el caso del nivel medio agropecuario el valor casi se duplica, ya que estas provincias explican el 32,4% de la matrícula del país.

Chaco alcanza el 41,8% de la matrícula técnica. En el segundo rango aparece Tucumán, con un tercio de la concentración de matrícula del total de la muestra (33,7%) seguido por Corrientes (24%), Misiones (4,8%), Formosa (1,98%) y Catamarca (0,52%). Para el caso del nivel medio agropecuario la tendencia de la secuencia varía. Tucumán explica el 43,9% de la matrícula del total de la muestra, seguido por Chaco (27,8%) y Corrientes (25,16%). Con muy escasa presencia se encuentra Misiones (1,9%) y Catamarca (1,1%).

El avance en la implementación de la reforma educativa¹⁹

La transformación de la estructura del antiguo nivel medio y de la formación para el trabajo se fue ejecutando de manera paulatina y tardía.

Exceptuando a las jurisdicciones que introdujeron el Polimodal en una estrategia “masiva” (Catamarca, Formosa y Misiones), la transformación de la estructura del antiguo nivel medio y de la formación para el trabajo se fue ejecutando de manera paulatina y tardía y en un grupo muy considerable de escuelas y alumnos subsisten con los planes históricos. Si se atiende a la transformación de la educación técnica en el Polimodal con la modalidad de Producción de Bienes y Servicios, puede afirmarse que se mantienen las características propias del plan tradicional: se registra una matrícula similar, predominantemente masculina y estatal. Siguen coexistiendo ambos planes para el año 2000.

Si se analiza en conjunto las provincias de la muestra (sin poder distinguir entre urbano y rural), los niveles-modalidades más frecuentes del conjunto de escuelas que presentan información definitiva acerca de la composición de su oferta, son: medio-técnico, medio-agropecuario y combinaciones de estos dos niveles-modalidades con modalidades del nivel Polimodal, en especial con Polimodal en Producción de Bienes y Servicios (cuadro 5). Sin embargo resulta interesante analizar el comportamiento por provincia de la muestra.

**CUADRO 5. ARGENTINA. UE DE NIVEL MEDIO TÉCNICO Y AGROPECUARIO
Y DE NIVEL POLIMODAL, POR NIVEL Y MODALIDAD, SECTOR ESTATAL
Y JURISDICCIÓN. AÑO 2002**

	Nivel y modalidad			
Jurisdicción	Nivel medio – Modalidad			
Nivel medio – Modalidad	Total	Técnico	Agropecuario	Técnico y Agropecuario
SECTOR ESTATAL				
<i>Catamarca</i>	10	7	3	
Pol. EGO	1	1		
Pol. Prod. Bs. y Serv.	4	3	1	
Medio Agropecuario-Pol. Prod. Bs. y Serv.	1		1	
Pol. Cs. Nat.- Pol. Prod. Bs. y Serv.	1	1		
Pol. EGO-Pol. Prod. Bs. y Serv.	1	1		
Medio Técnico- Pol. EGO- Pol. Prod. Bs. y Serv.	1	1		
Medio Agropecuario-Pol. Cs. Nat.-Pol. Prod. Bs. y Serv.	1		1	
<i>Corrientes</i>	19	13	6	
Medio Técnico	10	10		
Medio Agropecuario	4		4	
Medio Técnico-Pol. EGO	1	1		
Medio Técnico-Pol. Prod. Bs. y Serv.	1	1		
Medio Agropecuario-Pol. Cs. Nat.	1		1	
Medio Agropecuario-Pol. Prod. Bs. y Serv.	1		1	
Medio Técnico-Pol. Prod. Bs. y Serv.-Pol. Com. Artes y Dis.	1	1		
<i>Chaco</i>	20	17	2	1
Medio Técnico	15	15		
Medio Agropecuario	2		1	1
Pol. Prod. Bs. y Serv.	1	1		
Medio Agropecuario-Pol. Prod. Bs. y Serv.	1		1	
Medio Técnico-Pol. Prod. Bs. y Serv.-Pol. Com. Artes y Dis.	1	1		
<i>Formosa</i>	5	4	1	
Pol. Prod. Bs. y Serv.	2	1	1	
Medio Técnico-Pol. Prod. Bs. y Serv.	2	2		
Medio Técnico- Pol. EGO- Pol. Prod. Bs. y Serv.	1	1		

(Continúa)

CUADRO 5 (Continuación)

Jurisdicción	Nivel y modalidad			
	Nivel medio – Modalidad			
Nivel medio – Modalidad	Total	Técnico	Agropecuario	Técnico y Agropecuario
<i>Misiones</i>	15	13	2	
Medio Técnico-Pol. Prod. Bs. y Serv.	10	10		
Medio Agropecuario-Pol. Prod. Bs. y Serv.	2		2	
Medio Técnico- Pol. EGO- Pol. Prod. Bs. y Serv.	3	3		
<i>Tucumán</i>	20	14	6	
Medio Técnico	10	10		
Medio Agropecuario	5		5	
Medio Técnico-Pol. EGO	1	1		
Medio Técnico-Pol. Prod. Bs. y Serv.	2	2		
Medio Agropecuario-Pol. Prod. Bs. y Serv.	1		1	
Medio Técnico-Pol. H. Cs. Soc.-Pol. EGO-Pol. Prod. Bs. y Serv.	1	1		

Fuente: Elaboración propia a partir del Relevamiento Anual de 2002.

La situación de la educación técnica por provincia es la siguiente:

En Catamarca, Formosa y Misiones se observa que ningún establecimiento de nivel medio desarrolla la oferta en su composición histórica.

- En Catamarca, Formosa y Misiones, por el tipo de estrategia masiva y extensiva en relación a la implementación de la reforma educativa al conjunto de la oferta, se observa que ningún establecimiento de nivel medio desarrolla la oferta en su composición histórica.

- En Corrientes se presenta un caso combinado de UE que mantienen el nivel y la modalidad histórica de media técnica y agropecuaria (14 UE de las 19) con modalidades de Polimodal y TTP para la formación técnica (sólo 4 UE) según los parámetros de la reforma educativa.

- Chaco presenta proporcionalmente la misma regularidad que Corrientes: de 20 UE, 17 mantienen el nivel y modalidad histórica contra 3 UE que combinan algún Polimodal con TTP para la formación de técnicos.

- Tucumán se podría ubicar en el mismo grupo que Chaco y Corrientes: de 15 UE sobre 20, presentan la estructura histórica de formación técnica contra 5 UE con modalidades y combinaciones según parámetros de la reforma para la formación técnica.

La relación de las escuelas técnicas, agrotécnicas y ofertas de TTP con el medio productivo local²⁰

En esta sección se presenta el comportamiento de cada una de las jurisdicciones de la muestra respecto del nivel de articulación que sus establecimientos técnicos y TTP tienen con el medio productivo local (ver datos de cuadro 6).

CUADRO 6. ESTABLECIMIENTOS TÉCNICOS/AGROTÉCNICOS Y TTP CON Y SIN ARTICULACIÓN CON EL MEDIO PRODUCTIVO LOCAL, POR JURISDICCIÓN. AÑO 2004

Provincia	Vinculación				
	Establecimientos	SÍ	%	NO	%
Catamarca	20	0	0,00	0	0,00
Chaco	30	3	10,00	27	90,00
Corrientes	22	15	68,18	7	31,82
Formosa	6	5	83,33	1	16,67
Misiones	33	23	69,70	10	30,30
Tucumán	33	26	78,79	7	21,21

Fuente: Elaboración propia con base en Relevamiento INET/BID 2004.

En las provincias de Formosa, Tucumán, Misiones y Corrientes, entre el 68% y el 83% de sus establecimientos técnicos sostienen intercambios con sus entornos territoriales²¹. En el otro extremo aparece la provincia de Chaco, con sólo el 10% de sus establecimientos técnicos con algún nivel de articulación e intercambio con el entorno.

Se refiere la información obtenida para cada una de las jurisdicciones²²:

En Formosa, Tucumán, Misiones y Corrientes, entre el 68% y el 83% de sus establecimientos técnicos sostienen intercambios con sus entornos territoriales.

CATAMARCA

En la información brindada por la provincia para este estudio se señala que hay algunas experiencias de articulación entre las escuelas y los entornos productivos locales en zonas rurales. Cita como ejemplo la zona del departamento Tinogasta, productor de uva, donde la escuela técnica de la región desarrolla experiencias relacionadas a la producción de vitivinicultura en sus distintas etapas, promoviendo pasantías y otras experiencias. En la zona del este y del valle central existen emprendimientos olivícolas, con los cuales también se desarrollan acciones conjuntas con las escuelas: algunas constituyen pasantías de los alumnos en los emprendimientos, otras veces las empresas acompañan a las escuelas con equipamiento, con semillas, plantines, clases especiales, etc.

CHACO

En esta jurisdicción, según el informe del INET (2004), se detectan sólo tres casos de articulación. Dos se centran en prácticas de alumnos vinculadas a la producción agrícola y otra de capacitación que brinda el establecimiento a comerciantes pero no se identifica el contenido de la capacitación. Por su parte, la provincia no proveyó información sobre este punto en el cuestionario de este estudio.

CORRIENTES

En Corrientes son 15 los establecimientos involucrados en algún tipo de articulación con los agentes e instituciones locales, abarcando a casi el 70% de los casos. En relación a las formas que asumen estas articulaciones se destaca una variedad importante que abarca actividades vinculadas a la capacitación de alumnos y trabajadores y también a actividades vinculadas a la asistencia de organizaciones comunitarias así como prácticas vinculadas a la actividad agrícola (cuadro 7).

En Corrientes son 15 los establecimientos involucrados en algún tipo de articulación con los agentes e instituciones locales.

CUADRO 7. TIPOS DE INTERCAMBIOS Y CONTRAPARTE DE LOS ESTABLECIMIENTOS TÉCNICOS. CORRIENTES

TIPO DE INTERCAMBIO	CONTRAPARTE
Pasantías no rentadas	Anses
Reparación de mobiliario, construcción de rejas, mesas, sillas	Escuelas
La escuela aporta herramientas a hijos de productores	Pequeños productores de la zona
Prestación de servicios	Organizaciones civiles, comerciantes, cooperadoras escolares, municipalidad
Capacitación	Industrias
Pasantías, servicios	All Logística, Municipalidad
Cooperación anual, plan vacunación antirrábica	Municipalidad de Monte Caseros
Trabajo cooperativo	Escuelas, bomberos, policía
Mano de obra gratis	Escuelas, hospitales, juzgado, municipalidad, ONG
Pasantías laborales	Instituciones públicas y privadas
Realización de trabajos a terceros	Organizaciones civiles, comerciales e industriales
Comercialización de sus productos, asistencia y capacitación al productor	Comunidad en general
Prácticas de siembra, cosechas, inseminación artificial, esquilas, fertilización, nivelación	INTA, Molino Arroceros ALA, COPRA, PIL AGA
Prácticas agropecuarias pagas, comercialización de productos	Comerciantes, productores agrícolas, público en general
Ferías francas, cursos de capacitación	Organizaciones civiles, pequeños productores

Fuente: Elaboración propia con base en Relevamiento INET/BID 2004.

En el cuadro 7 se observa que, a diferencia de otras jurisdicciones, las contrapartes identificadas en Corrientes son en general organizaciones comunitarias e instituciones públicas con una notoria escasez de firmas privadas.

FORMOSA

Existe una participación importante de establecimientos técnicos en formas de articulación con el medio, aunque en términos absolutos éstos son sólo cinco. Se podría inferir que dos de

En Formosa existe una participación importante de establecimientos técnicos en formas de articulación con el medio.

los cuatro tipos de intercambios que realizan las escuelas técnicas tienen relación con actividades de corte agropecuario, en cuanto a las instituciones que realizan la contraparte en el intercambio se evidencia la presencia de productores rurales locales e instituciones del sistema científico técnico como el caso del INTA y el SENASA.

En la información brindada por la provincia para este estudio (cuadro 8) se señala que las experiencias de articulación entre las escuelas y los entornos productivos locales se desarrollan tanto en EGB3 y Polimodal y en todo el ámbito provincial en las ocho regiones productivas²³ que presenta la provincia. Existe por lo menos una oferta educativa por región que se propone la relación producción-educación-trabajo, a partir de la articulación de acciones con OG y ONG locales y provinciales.

CUADRO 8. TIPOS DE INTERCAMBIOS Y CONTRAPARTE DE LOS ESTABLECIMIENTOS TÉCNICOS. FORMOSA	
TIPO DE INTERCAMBIO	CONTRAPARTE
Realización de mantenimiento del alumbrado público y en mejora del parque automotor	Municipalidad de El Colorado
Desarrollo de actividades prácticas en chacras vecinas, cultivos no tradicionales en la escuela, pasantías	Productores locales, INTA, SENASA, Universidad, empresa de productos lácteos
Actividades de apoyo a productores locales, capacitación, experiencias innovadoras	Productores locales, INTA, SENASA, Rhizobacter
Pasantía en industrias de bebidas colas y de alimentos	Formosa refrescos

Fuente: Elaboración propia con base en Relevamiento INET/ BID 2004.

En Misiones, de los 33 establecimientos técnicos, 23 se encuentran en situación de intercambio con agentes del entorno local.

MISIONES

De los 33 establecimientos técnicos que se localizan en la provincia, 23 se encuentran en situación de intercambio con agentes del entorno local. Se trata principalmente de actividades vinculadas a la prestación de servicios por parte de los establecimientos a productores locales, industrias en general y a instituciones públicas, hospitales (cuadro 9). En relación a tipos de intercambios de los establecimientos de educación técnica ligados a

actividades del ámbito rural se destacan cinco experiencias orientadas al campo agropecuario.

Desde el lado de la contraparte no educativa de la relación aparecen instituciones del sistema científico técnico (INTA), instituciones públicas estatales (Ministerio de Agricultura), productores privados del sector agropecuario local junto a empresas del sector agroindustrial.

CUADRO 9. TIPOS DE INTERCAMBIOS Y CONTRAPARTE DE LOS ESTABLECIMIENTOS TÉCNICOS. MISIONES

TIPO DE INTERCAMBIO	CONTRAPARTE
Servicios agrícolas a terceros, agencias de extensión agropecuaria	INTA, Ministerio de Agronomía y Producción Industriales
Intercambio de experiencias, provisión de insumos para la escuela	INTA, Ministerio de Agronomía y Producción Industriales, ONG, Productores
Capacitación en contenidos de algún módulo del TTP	UNAM, Universidad Nacional de Misiones
Pasantías no rentadas	Municipalidad y empresas
Pasantías no rentadas	Empresas del medio
Capacitación laboral	Cooperativas, municipalidad, empresas de la zona
Servicios de análisis químicos a cambio de madera e insumos	Industrias materiales, hospital público, cooperativa de agua y luz
Se realizan trabajos de herrería para escuelas de la zona, pasantías laborales	Empresas del medio
Pago de servicios, mantenimiento y prestación de servicios	Organismos públicos y privados
Pasantías no rentadas	Hospitales, centro de salud, municipalidad
Servicios a productores, a cambio de insumos	Organizaciones de productores de la zona
Pasantías	Municipalidad y empresas
Pasantías no rentadas	Empresas y organismos de la zona
Pasantías rentadas y no rentadas	Industrias y aserraderos de la zona
Visitas de estudio a los establecimientos de la zona (vinculación)	Industrias de almidón, dulces regionales
Preparación de suelos y capacitación	Productores agropecuarios
Aplicación de medidas preventivas en los usos de plaguicidas	Sector productivos
Pasantías no rentadas, mantenimiento	Cooperativa eléctrica de Montecarlo
Ampliación de lo aprendido en soldaduras, afilado de sierras para aserraderos	Aserraderos de la zona, municipalidad, escuelas, hospital
Experiencias con productos ganaderos, pasturas y secado de la yerba	Molinos y secadores de yerba de la zona, productores ganaderos
Jornadas de capacitación para productores, acopio de granos	Productores agropecuarios de la provincia, empresa de servicios
Uso del equipamiento e infraestructura para desarrollo de cursos	Organizaciones civiles
Pasantías no rentadas, soldaduras y arreglos a escuelas de la zona	Organizaciones civiles, empresas, escuelas

Fuente: Elaboración propia con base en Relevamiento INET/ BID 2004.

TUCUMÁN

De los 33 establecimientos técnicos, 26 se encuentran en situación de intercambio con agentes del entorno local.

De los 33 establecimientos técnicos que se localizan en la provincia, 26 se encuentran en situación de intercambio con agentes del entorno local. Se trata principalmente de actividades vinculadas a la prestación de servicios por parte de los establecimientos a productores locales, industrias en general y a instituciones públicas tales como otras escuelas a las que prestan sus talleres y a las que proveen de equipamiento. En actividades del ámbito rural se destacan cuatro experiencias.

Desde el lado de la contraparte no educativa de la relación aparecen instituciones del sistema científico-técnico (INTA, Universidad), instituciones públicas (municipios, escuelas), cooperativas, iglesias, ONG. Se evidencia la ausencia de contraparte de productores o empresas del sector privado (cuadro 10).

CUADRO 10. TIPOS DE INTERCAMBIOS Y CONTRAPARTE DE LOS ESTABLECIMIENTOS TÉCNICOS EN TUCUMÁN

TIPO DE INTERCAMBIO	CONTRAPARTE
Acta de acuerdo para proyecto tecnológico	INTA, Universidad
Capacitación técnica	Escuelas
Prestan los talleres para alumnos de educación especial	Escuela diferencial local
Reparación de mobiliario y apoyo escolar a escuelas primarias en las asignaturas física y química	Escuelas
Producción de bienes, pasantías	Egresados, productores, locales
Contraprestación de servicios, capacitación a otras instituciones educativas	Egresados, productores, locales
Extensión de talleres, producción de servicios, capacitación técnica	Municipio, Universidad, industrias
Provisión de mobiliario escolar	Gobierno local
Pasantías educativas, capacitación a empresas	Empresas privadas de servicios y bienes
Servicios y capacitación especializada	Industrias y empresas de servicios
Armado de huertas y granjas, capacitación técnica	Escuelas primarias y comuna local

TIPO DE INTERCAMBIO	CONTRAPARTE
Reparación de instalaciones eléctricas y soldaduras con insumos provistos por terceros o por la Municipalidad	Comunidad y establecimientos educacionales
Charlas, forestación, parquización, huertas	Escuelas, iglesia, comuna, particulares
Reparación en general	Comuna, hospital
Pasantías y servicios	Escuelas, Caja Popular de Ahorro, Municipio
Capacitación de la UNT, producción a terceros por encargos	UNT, escuelas, hospital, particulares
Los alumnos capacitan a personas de escasos recursos	Comunidad de la zona
Reparación de mobiliario, instalaciones eléctricas	Escuelas de la zona, iglesia
Fabricación de portones, ventanas, rejas, muebles escolares	Escuelas de la zona
Pasantías	Empresas del medio
Cooperación con ex alumnos para proyectos educativos	Organizaciones civiles, personas jurídicas
Crédito fiscal para bienes, capacitación técnica	Escuelas polimodales, empresas
Producción de servicios	Escuelas, industrias, ingenios, empresas de servicios
Servicios	Comunidad local
Capacitación sobre apicultura, producción de vegetales, servicios técnicos	Cooperativas, INTA, organizaciones civiles, comuna y Municipio
Capacitación a terceros	Organizaciones civiles

Fuente: Elaboración propia con base en Relevamiento INET/BID 2004.

En la información brindada por la provincia para este estudio se señala que las experiencias de articulación entre las escuelas y los entornos productivos locales en zonas rurales se realiza a través de pasantías de los alumnos con empresas del medio o cercanas a los locales escolares, centralmente, en empresas agropecuarias.

Como tendencia general, se podría señalar que el universo de intercambios de bienes y servicios en los que se despliegan los momentos de articulación de los establecimientos técnicos con

sus medios productivos locales no registra diferencias marcadas entre jurisdicciones. Los mayores contrastes son de carácter cuantitativo y obedece a la cantidad diferente de establecimientos que participan de estos intercambios en cada jurisdicción.

Respecto de las formas más frecuentes que asumen, se destacan:

- la pasantía rentada y no rentada en empresas del entorno local de los establecimientos;
- la capacitación a terceros en el marco de la prestación de servicios en general. En este caso los establecimientos con sus docentes y alumnos responden a las demandas externas de capacitación sobre todo para trabajadores que se encuentran en ejercicio del trabajo y necesitan incorporar más habilidades;
- la provisión de insumos que son producidos por los propios alumnos en los talleres que cursan como parte obligatoria del trayecto curricular.

Las dos últimas parecen ser las más frecuentes en el medio rural. Respecto de las experiencias en esos contextos, las contrapartes abarcan organizaciones del sector público (municipios) como del privado (cooperativas agropecuarias locales, empresas de servicio e industriales, ONG, productores locales) e instituciones como el INTA y el SENASA y universidades.

2.2. LA OFERTA DE LAS ESCUELAS BAJO MODALIDAD DE ALTERNANCIA

Las escuelas medias rurales que aplican la metodología de la alternancia en la Argentina vienen desarrollando una rica y productiva experiencia.

Desde hace más de treinta años, las escuelas medias rurales que aplican la metodología de la alternancia en la Argentina (sobre todo, las Escuelas de Familia Agrícola) vienen desarrollando una rica y productiva experiencia que vincula la actividad de gran cantidad de personas, familias, asociaciones, organizaciones públicas y privadas. Estas escuelas se estructuraron en torno a un modelo que reunía: a) un sistema pedagógico (la alternancia entre la escuela y la vida productiva familiar como espacios de formación); b) un modelo de gestión escolar (la gestión en manos de las familias); c) un sujeto social claramente identificable (los

pequeños y medianos productores rurales); d) una misión institucional (promover la capacitación y el arraigo del hijo/a del productor en la producción familiar y en su zona).

A lo largo de tres décadas, las escuelas de alternancia se expandieron en varias provincias y se organizaron en torno de diversas asociaciones. En lo que respecta a este estudio, tienen un peso muy significativo en el Nordeste, en particular, en las provincias de Misiones y Corrientes. Las profundas transformaciones del mundo rural, de las demandas de las familias y de las reglas de composición del currículum a nivel nacional y provincial plantean en la actualidad importantes desafíos a las escuelas rurales que aplican metodologías de alternancia. En Misiones y Corrientes han reconvertido sus ofertas para adaptarse al modelo curricular planteado por la reforma, desarrollando diversos Trayectos Técnico-Profesionales²⁴.

Como otras instituciones educativas ubicadas en el medio rural, estas escuelas están canalizando una gran diversidad de demandas. En primer lugar, ha crecido la demanda de “seguir estudiando” de parte de los hijos de las familias que viven a grandes distancias de los centros urbanos y en zonas rurales de difícil acceso. De manera prácticamente unánime, las madres y padres sostienen que, sin el sistema alternancia, sus hijos no tendrían otra posibilidad de continuar estudios secundarios ya que la mayor parte de las familias no cuentan con recursos para enviarlos a estudiar a un pueblo o ciudad. Estas ventajas crecen decisivamente para los sectores cuyos ingresos son muy bajos, son irregulares o muy dependientes de las cosechas. Padres, madres y directivos destacan que con la modalidad de alternancia “no se quiebra la relación entre padres e hijos” y los adolescentes pueden permanecer cerca de la familia hasta una edad más avanzada. Con las acomodaciones necesarias, estas escuelas les permiten conciliar la continuidad de estudios con las necesidades del grupo familiar. Según plantean los docentes y directivos (Palamidessi, 2002), la elección de la escuela motivada por la orientación agrícola adquiere significación en el caso de los hijos varones y en las familias que son propietarias de una explotación agrícola. En otros padres existiría la percepción de que, mientras continúan estudiando, en estas escuelas sus hijos aprenden “cosas útiles”. En prácticamente

Tienen un peso muy significativo en el Nordeste, en particular, en las provincias de Misiones y Corrientes.

todas las escuelas de alternancia se desarrollan actividades de formación para el trabajo y de extensión y asistencia técnica hacia el medio productivo y social local (Palamidessi, 2002²⁵).

2.3. LAS OFERTAS DE FORMACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL PARA ZONAS RURALES VINCULADAS CON PROGRAMAS DEPENDIENTES DE ORGANISMOS NACIONALES

Para identificar la presencia de los programas de educación y formación para el trabajo en zonas rurales de las agencias nacionales en las provincias que son objeto del presente estudio, se realizó una exploración preliminar de sitios Web de un conjunto seleccionado de instituciones estatales de órbita nacional que tienen en común, dentro de sus líneas directrices de trabajo consolidadas (con no menos de dos años de desarrollo), la formación o capacitación de corte profesional. Se seleccionaron para este fin los sitios Web de las siguientes instituciones: Instituto Nacional de Educación Tecnológica, del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y el Ministerio de Desarrollo Social. De la información disponible se seleccionaron aquellos programas o proyectos que incluyen acciones de formación dirigidos a jóvenes y que tienen mayor nivel de consolidación en el tiempo²⁶.

INET

El INET viene desarrollando hace dos años un programa de impulso y fortalecimiento de redes nacionales y sectoriales de formación profesional.

El INET viene desarrollando hace dos años un programa de impulso y fortalecimiento de *redes nacionales y sectoriales de formación profesional* en los sectores metalmecánico, automotor, cuero y calzado, madera y mueble²⁷. El trabajo en red con unidades interconectadas consiste en la detección y tratamiento de aquellos puntos de intersección entre las distintas unidades interactuantes (centros de formación profesional, de capacitación laboral, empresas, sindicatos, organismos gubernamentales y no gubernamentales). A partir de la detección de estos puntos nodales de intersección se articulan criterios y se definen lineamientos para la Formación Profesional.

De las provincias bajo estudio sólo tienen presencia e inserción instituciones educativas junto a organismos provinciales en la red sectorial de la madera y mueble.

En el caso del sector maderero, se ha articulado el trabajo con la Federación Argentina de la Industria Maderera y Afines, la Asociación Forestal Argentina y la Unión de Sindicatos de la Industria Maderera de la República Argentina. La Red de Madera y Mueble se suma a esta iniciativa iniciada ya por la RITIM y el Foro de Competitividad del Ministerio de Economía y Producción de la Nación, como una herramienta más que, en materia educativa, intentará consolidar los lazos educación-trabajo.

Las instituciones educativas de las provincias que son objeto de estudio y que participan en la red, son las siguientes:

- En Catamarca, el Centro de Formación Profesional N° 1. Centro de Formación Profesional N° 2 - Santa María. Misión Monotécnica N° 71.

- En Chaco, la Escuela de Formación Profesional N° 30 de Villa Ángela.

- En Corrientes, la Escuela Profesional de Colonia Liebig.

- En Formosa, el Centro de Formación Profesional N° 1, EPET N° 1. EPET N° 2 de Palo Santo.

- En Misiones, la ITEC - MONTECARLO y la EPET N° 10.

- En Tucumán, el Centro de Formación Profesional N° 1 de San Miguel de Tucumán.

No se evidencia presencia de estas provincias en las demás redes sectoriales. Desde la perspectiva de la oferta, el INET no definió hasta el momento la construcción de redes sectoriales ligadas al sector agropecuario, no habiendo en este organismo ninguna línea de trabajo particular focalizada al ámbito rural.

MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL

Dentro de los programas que desarrolla este ministerio, el Plan “Más y Mejor Trabajo” es una herramienta creada para promover la inserción laboral de trabajadores desocupados y beneficiarios de programas sociales en empleos de calidad. Esta inicia-

En el caso del sector maderero, se ha articulado el trabajo con la Federación Argentina de la Industria Maderera y Afines, la Asociación Forestal Argentina y la Unión de Sindicatos de la Industria Maderera.

tiva identifica sectores de actividad y empresas con potencial para la generación de empleo que buscan trabajadores calificados para distintos puestos de trabajo. Para esto, el MTEySS convoca a los actores públicos y privados de todo el país vinculados a desarrollar proyectos y acciones que permitan capacitar e incorporar a trabajadores desocupados. También identifica empresas y sectores que atraviesan coyunturas de crisis para apoyar proyectos orientados a recuperar y fortalecer su viabilidad y competitividad para sostener el empleo que ellos generan.

Durante la primera etapa de gestión se procuró la transferencia a aquellas jurisdicciones que contaban con experiencia previa. Fueron los casos de Córdoba, Jujuy y Mendoza. Esto implica que ninguna de las provincias presentes en este estudio son objeto de impacto de este programa central, al menos en esta etapa de su desarrollo.

2.4. OTRAS OFERTAS

La provincia de Formosa desarrolla el programa PAIPPA (Programa de Asistencia Integral al Pequeño Productor Agropecuario), que propone un trabajo en redes entre el Ministerio de Desarrollo Humano, el Ministerio de la Producción y el Ministerio de Educación (ver el apartado sobre políticas provinciales en la segunda parte del informe). Este último diseña y pone en marcha el proyecto Escuelas PAIPPA de EGB3 y Polimodal Rural. Con este proyecto se apunta a la conformación de redes entre las Escuelas PAIPPA y organizaciones del medio rural (INTA, Cooperativas, Gremios, Municipios, ONG, Sociedad Rural, entre otros). Estas redes tienen como objetivo promover el desarrollo rural local y regional, funcionan en cogestión administrativa pedagógica entre el Estado y la Comunidad Rural Organizada. Asimismo, la provincia atiende la diversidad cultural desde el bilingüismo y modalidad aborígen con los Centros Educativos de Nivel Medio Aborígen (CENMA).

La provincia de Formosa desarrolla el programa PAIPPA (Programa de Asistencia Integral al Pequeño Productor Agropecuario).

3. FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LAS DISTINTAS OFERTAS DE FORMACIÓN PARA ADOLESCENTES Y JÓVENES EN ZONAS RURALES

La educación de adolescentes y jóvenes en contextos de ruralidad es atendida por diverso tipo institucional y ofertas de formación (EGB3, Polimodales, escuelas secundarias no técnicas, escuelas técnicas y agrotécnicas, escuelas en modalidad de alternancia –EFAs–). De una manera poco orgánica, esta trama ha ido asumiendo tres funciones básicas de la educación secundaria en el contexto rural: a) la extensión temporal de la formación general, básica y obligatoria; b) la continuidad de la preparación para estudios superiores; c) la formación de competencias para el mundo del trabajo.

Esta trama se ha ido adaptando a las demandas de los adolescentes y jóvenes y de sus familias de sectores rurales, en contextos socioproductivos muy disímiles. Según el informe mencionado (Palamidessi, 2002), los directivos y docentes de zonas rurales (del Nordeste) señalan que los públicos que asisten a la educación media rural (EGB3, Polimodal y otras ofertas) se han diversificado social, cultural y económicamente, en muchos casos incorporando un mayor número de familias no directamente vinculadas con la producción rural. Con el crecimiento generalizado de las demandas por EGB3/educación media, al público “típico” de familias de productores pequeños y medianos y, en algunos casos, de peones rurales se sumaron familias de trabajadores asociados a las tareas rurales no agrícolas (albañiles, cuidadores de casas, changarines) y de otras actividades (operarios, empleados públicos y de comercio, comerciantes, maestros, policías, porteros, Plan Jefas y Jefes de Hogar). La proporción de alumnos cuya situación familiar y su experiencia no está vinculada a la producción rural es creciente. Como consecuencia de esta diversificación, las demandas de los padres y alumnos sobre las escuelas parecen haberse tornado más heterogéneas, poniendo en tensión la orientación agrícola de algunas ofertas (sobre todo, de las

La educación de adolescentes y jóvenes en contextos de ruralidad es atendida por diverso tipo institucional y ofertas de formación.

En muchos casos, la principal demanda es de tipo propedéutica y generalista y no está motivada por una particular relación con el mundo del trabajo.

escuelas agrotécnicas y de las EFAs). En muchos casos, la principal demanda es de tipo propedéutica y generalista y no está motivada por una particular relación con el mundo del trabajo, salvo en el caso de demandas vinculadas con la adquisición de conocimientos de economía y herramientas de gestión (Comerciales, TTP en Economía y Gestión de las Organizaciones)²⁸.

A partir de las opiniones brindadas por los informantes de las distintas provincias en el cuestionario confeccionado para este estudio, se han identificado –de manera muy preliminar– algunas de las principales demandas que distintos actores/sectores hacen a la educación de adolescentes y jóvenes del medio rural.

Las principales demandas y motivaciones de las familias, en orden de prioridad, son la creación de nuevas escuelas (EGB3 y Polimodal) en zonas rurales para:

- que sus hijos puedan continuar la escolaridad en igualdad de condiciones que los de la zona urbana;
- la posibilidad de retener por más tiempo a sus hijos en la zona y dentro del núcleo familiar;
- la posibilidad de promover la continuidad de estudios superiores para sus hijos²⁹.

Las principales demandas de los adolescentes y jóvenes hacia la educación que reciben, en orden de prioridad serían:

- la posibilidad de continuar estudiando;
- la mejora de la calidad de la enseñanza y de la infraestructura;
- el acceso a las comunicaciones electrónicas;
- la satisfacción de sus intereses recreativos, sociales y deportivos.

De las observaciones planteadas por los informantes de las distintas provincias se han identificado –de manera sumamente preliminar y a modo de hipótesis de trabajo– algunas de las principales fortalezas y debilidades de cada una de las ofertas de educación en contextos rurales.

EGB3 RURALES

FORTALEZAS

- La posibilidad de que los alumnos que no pueden asistir a la educación secundaria tradicional puedan seguir estudiando dos años más.
- Los egresados del Tercer Ciclo de EGB cuentan con por lo menos 15/16 años de edad, lo que facilita su traslado a las instituciones que brindan Polimodal en otras localidades.
- La satisfacción de demandas de continuación de la escolaridad por parte de la comunidad.

La posibilidad de que los alumnos que no pueden asistir a la educación secundaria tradicional puedan seguir estudiando dos años más.

DEBILIDADES

- La falta de profesores disciplinares y titulados/capacitados en muchas zonas.
- La falta de formación para el mundo del trabajo.
- Las deficiencias de dotación en insumos materiales y recursos didácticos, mobiliarios, infraestructura.
- La baja matrícula en muchas escuelas.

POLIMODALES

FORTALEZAS

- Son una importante instancia de socialización y contención de los jóvenes.
- Promueven el desarrollo a la capacidad emprendedora de alumnos y docentes y de impulso para el desarrollo local.
- La generación de una mayor demanda a la institución educativa de calidad.

DEBILIDADES

- La dificultad para nombrar profesores con título específico en algunas regiones.
- La carencia de edificios y equipamientos adecuados.

- Hay pocas ofertas educativas que respondan a las necesidades del contexto rural provincial.
- El mayor porcentaje de Polimodales presentan la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Poca oferta, que no alcanza una cobertura adecuada en todo el territorio provincial.

MEDIAS TÉCNICAS Y OFERTAS DE TTP (NO AGROPECUARIAS)

FORTALEZAS

- El mandato fundacional brinda una identidad clara a la propuesta de formación.
- Las posibilidades de articulación interinstitucional que les permite la propuesta de formación.
- Un mayor acercamiento al mundo del trabajo y mayor empleabilidad de los alumnos.
- Buena interrelación docente-alumno.

DEBILIDADES

- El equipamiento es escaso.
- Existen falencias en el desarrollo curricular de la propuesta formativa.
- Los perfiles docentes para especialidades y TTP no son suficientes para la oferta que se pretende.
- Falta un mayor desarrollo y adecuación de las ofertas de los PEI de las escuelas en el marco de las nuevas demandas laborales.

Los perfiles docentes para especialidades y TTP no son suficientes para la oferta que se pretende.

ESCUELAS AGROTÉCNICAS

FORTALEZAS

- Desarrollo de acuerdos de trabajo e intercambio con organismos como el INTA, la Universidad o emprendimientos locales.
- Permanencia de la formación agropecuaria.
- Preparación para el mundo del trabajo.

DEBILIDADES

- Su escaso atractivo para las adolescentes y jóvenes.
- Los problemas de actualización del equipamiento.
- La forma de contratación de los profesores no toma en cuenta horas para trabajos de extensión que permitan el desarrollo de proyectos específicos.
- La escasa cobertura territorial (salvo en Tucumán).

EFAS Y OTRAS EXPERIENCIAS DE ALTERNANCIA

FORTALEZAS

- Atienden a los jóvenes rurales con mayores carencias económicas.
- Brindan un fuerte apoyo y sostén al estudiante y la familia por el sistema de alternancia.
- El proyecto educativo que desarrollan fortalece la relación entre la vida familiar y comunitaria y la escuela.
- Los proyectos desarrollados que impactan en la vida familiar y comunitaria.

El proyecto educativo que desarrollan fortalece la relación entre la vida familiar y comunitaria y la escuela.

DEBILIDADES

- En estas provincias (sobre todo, en Corrientes) carecen de edificios e infraestructura acorde a las necesidades.
- Escasez de insumos y materiales de trabajo (herramientas de labranza, equipos, maquinarias).
- Ausencia de un marco jurisdiccional claro en cuanto al tipo y dependencia de este modelo de escuelas.

En el cuestionario enviado a las provincias también se les solicitó a los informantes que identificaran y jerarquizaran en orden de relevancia fortalezas y debilidades de los equipos docentes y directivos de las instituciones educativas para adolescentes y jóvenes del medio rural. Como perfil general de las opiniones relevadas, en orden de prioridad, aparecen destacados:

FORTALEZAS

- El compromiso con la escuela y trabajo en equipo.
- El compromiso e integración con la comunidad.
- La calidad del vínculo con los estudiantes y capacidad de generar el compromiso de los alumnos con la tarea y el aprendizaje.

DEBILIDADES

- La falta de títulos y/o perfiles profesionales para algunos espacios curriculares.
- La falta de capacitación específica y/o especialización para el trabajo en el medio rural.
- La dispersión en la carga horaria (profesor taxi) y escaso compromiso del profesor itinerante³⁰.

4. GOBIERNO Y COORDINACIÓN

4.1. ORGANISMOS DE GOBIERNO Y COORDINACIÓN

La educación de adolescentes y jóvenes abarca a un conjunto de ofertas que dependen de distintos organismos de gobierno y coordinación, con orígenes y tradiciones pedagógicas y administrativas muy diversas. Esta trama institucional de ofertas educativas se ha ido conformando a lo largo del tiempo –por iniciativas del Estado nacional, los estados provinciales, por actores privados y asociaciones comunitarias– y presenta fuertes debilidades en su coherencia institucional y en su cobertura territorial. Referida a la educación en contexto rural, esta situación se torna aún más compleja, debido a la escasez de recursos, la dispersión geográfica, la ausencia de comunicaciones eficientes y de suficientes medios de transporte.

Las dependencias administrativas que tienen incumbencia efectiva sobre la oferta de educación rural para adolescentes y jóvenes en cada una de las provincias analizadas son las siguientes:

La educación de adolescentes y jóvenes abarca a un conjunto de ofertas que dependen de distintos organismos de gobierno y coordinación, con orígenes y tradiciones pedagógicas y administrativas muy diversas.

CATAMARCA

La Dirección de Educación General Básica, la Dirección de Educación Polimodal, la Dirección de Educación y Trabajo y la Coordinación de Tercer Ciclo de Educación General Básica. No existe un organismo de coordinación diferenciado para la educación rural, la que es atendida desde los mismos equipos técnicos y de supervisión general de cada Dirección.

CORRIENTES

La Dirección General de Enseñanza Media, la Dirección General de Enseñanza Privada. Existe una Coordinación Pro-

vincial de Educación Rural, cuya función principal es la coordinación de acciones tendientes a la creación de nuevas escuelas rurales. Esta Coordinación cuenta con 11 técnicos y 3 asistentes, con una formación que la provincia considera “suficiente”.

CHACO

La oferta de educación rural es coordinada por las Direcciones Regionales Poliniveles. La provincia declara contar con 3 técnicos y 7 asistentes con formación “suficiente” vinculados con estas tareas.

FORMOSA

**En Formosa
tienen atribución
sobre el subsector
la Dirección de
Nivel Medio
Polimodal y la
Coordinación
General de
Escuelas PAIPPA.**

Tienen atribución sobre el subsector la Dirección de Nivel Medio Polimodal y la Coordinación General de Escuelas PAIPPA (Programa de Acción Integral a Pequeños Productores Agropecuarios)³¹.

El área de Educación Rural no está formalmente creada en el MCyE de la provincia. Se trabaja en el marco de la Dirección de NMP con personal que tiene funciones asignadas en el área³².

La provincia cuenta con un equipo conformado por 5 técnicos (con funciones académicas, de capacitación y supervisión) cuya formación es considerada “suficiente” en cuanto a sus conocimientos en el área de educación rural. Se considera que los recursos de este son insuficientes por su cantidad y por la carencia de financiamiento, insumos e infraestructura informática y de comunicaciones), lo que genera dificultades operativas en el desarrollo de acciones referentes al área.

MISIONES

El organismo responsable es la Coordinación de la EGB Rural, que cuenta con un equipo integrado por 3 técnicos con formación y experiencia que la provincia considera “más que suficiente”.

TUCUMÁN

Tienen incumbencia sobre el subsector la Dirección de EGB1 y 2, la Dirección de EGBIII y Polimodal y la Subdirección de Educación Técnica.

Existe una coordinación del Proyecto de Educación Rural de EGB1 y 2 (vinculado con la RFFDC). Esta coordinación cuenta con 5 técnicos (con formación estimada como “más que suficiente”) y 3 asistentes (con formación “suficiente”).

El cuadro 11 sintetiza las opiniones relativas al grado de coordinación que existe entre el Ministerio de Educación de la provincia y diversos organismos respecto de la oferta educativa rural para adolescentes y jóvenes.

CUADRO 11. GRADO DE COORDINACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN CON OTROS ACTORES EN MATERIA DE EDUCACIÓN RURAL (EL VALOR 5 REPRESENTA EL MÁXIMO GRADO DE COORDINACIÓN Y 1 EL MÍNIMO)

	Catamarca	Corrientes	Chaco	Formosa	Misiones	Tucumán
Otras ofertas privadas, confesionales o comunitarias	2	4	2	1	1	4
Con organizaciones de productores y/o cooperativas del medio rural	2	3	3	3	2	2
Con otros organismos provinciales ³³	3	2	5	3	2	1
Con programas nacionales	2	5	3	1	4	2

Si bien estos datos expresan un juicio sumamente “global”, por contraste comparativo –dentro del juicio de cada informante provincial–, puede observarse que las mayores dificultades o deficiencias se expresan en la coordinación con ofertas privadas, confesionales y comunitarias (salvo en el caso de la reciente administración educativa de Corrientes³⁴ y en Tucumán).

También se recorta el perfil de provincias con mejor relación con el Ministerio de Educación de la Nación (Corrientes y Misiones) y una situación homogénea de bajo conflicto pero esca-

sa relación de los ministerios de Educación con organizaciones de productores y/o cooperativas del medio rural.

4.2. PROGRAMAS Y PROYECTOS PROVINCIALES Y NACIONALES EN EJECUCIÓN

De acuerdo con la percepción de los informantes provinciales se puede afirmar que, en términos generales, los temas de educación de adolescentes y jóvenes en contexto rural tienen poca presencia en la agenda y en las prioridades de política educativa provincial. Tres informes consideraron que el tema tiene “poca presencia” (Catamarca, Chaco, Formosa) y dos (Corrientes, Tucumán) sostienen que no tiene “ninguna” presencia. Chaco no da información al respecto.

El cuadro de situación del funcionamiento de programas provinciales y nacionales relacionados con educación rural para adolescentes y jóvenes en estas provincias es el siguiente:

CATAMARCA

No existen políticas provinciales o programas específicos en ejecución dirigidos a la educación en zonas rurales para adolescentes y jóvenes.

No existen políticas provinciales o programas específicos en ejecución dirigidos a la educación en zonas rurales para adolescentes y jóvenes ni hay proyectos sobre ruralidad del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación implementándose en la provincia.

Existen en la actualidad acciones provinciales de mejora edilicia, de equipamiento/insumos y de comunicaciones a nivel provincial para las escuelas del sector rural. Desde el Ministerio de Educación y el Ministerio de Obras y Servicios Públicos se está trabajando en la refacción y ampliación de escuelas. A partir de septiembre de 2004 (cuando se produjo un sismo de grado 7 de intensidad), se trabaja en la evaluación de las estructuras de los edificios y se realizan adecuaciones. En algunas localidades del interior se reemplazan edificios completos por no contar con la seguridad necesaria ante la posibilidad de un nuevo movimiento telúrico.

No hay programas o acciones provinciales y nacionales específicos de capacitación para docentes y/o directivos del sector rural.

Se encuentra en período de tramitación el Programa de Fortalecimiento de la Educación Rural financiada por una Donación Japonesa y el Banco Mundial, que se gestiona a través del PROMCE, pero aún se encuentra en etapa preliminar de gestión. Se encuentran en etapa de evaluación los Proyectos Federales de Innovación Productiva, coordinados desde la Subsecretaría de Ciencia y Tecnología dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia. Algunos de estos proyectos se vinculan con escuelas rurales.

CORRIENTES

La provincia se ha propuesto tres ejes de política que atraviesan las acciones dirigidas a la educación de adolescentes y jóvenes del medio rural: a) extensión de la escolaridad, b) refacción de edificios y c) provisión de equipamiento mínimo e indispensable.

En el marco de la política educativa implementada a partir de 2004, se lleva a cabo el programa “AMPLIANDO OFERTAS DE EGB3 RURAL” y el proyecto de “MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN RURAL”. A través de este proyecto se intenta complementar los diferentes programas provinciales (Proyecto EGB3 Rural y el Programa Diseño de una Oferta Educativa para Completar el 7º año de EGB en el Ámbito Rural, entre otros) y Programas Nacionales (Políticas Compensatorias), superar el aislamiento relativo de las escuelas, el aislamiento del maestro rural y avanzar en nuevos vínculos entre las escuelas y sus comunidades.

Desde 2002 se ha dado prioridad a la atención de las demandas en la zona rural, ya sea a través de la creación de Anexos EGB3 o la apertura de nuevas EFAs (a partir de 2005).

A través de fondos provinciales se están refaccionando y construyendo establecimientos, ya que la mayoría de los establecimientos educativos que atienden EGB3 y Polimodal en zonas rurales son compartidos con EGB1 y 2, los que dependen pedagógica y administrativamente del Consejo General de Educación,

Desde 2002 se ha dado prioridad a la atención de las demandas en la zona rural, ya sea a través de la creación de Anexos EGB3 o la apertura de nuevas EFAs.

mientras que los primeros carecen de edificio propio. Asimismo, durante el último año se ha subsidiado a las EFAs para el arreglo de los edificios que ocupan actualmente.

Se ejecutan dos programas del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (“Ampliando ofertas para el EGB3 rural” y “El plurigrado: una realidad rural”, dirigido a EGB1 y 2). Los programas de capacitación para el sector rural están considerados dentro del Plan Global Provincial (RFFDC) en relación con la Dirección General de Educación Superior y los IFD. El Programa que se está ejecutando es “Ampliando ofertas para el EGB3 rural”.

CHACO

En la actualidad, no hay en la provincia ningún proyecto sobre ruralidad vinculado del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Hay dos proyectos de capacitación no específicos que impactan sobre la oferta educativa para jóvenes y adolescentes del medio rural: a) el Programa provincial de capacitación “Chaco Aprende”, que incluye a docentes y directivos de las 7 Direcciones Regionales Poliniveles, y b) las Asistencias Técnicas del Área de Educación Rural a las 7 Direcciones Regionales Poliniveles, dirigidas a Supervisores Técnicos de Zona y Directores Regionales.

La Dirección de Enseñanza Técnica de Chaco sostiene el proyecto “Escuelas Tecnológicas”, destinado a 20 instituciones de nivel medio. El programa incluye capacitación docente en el uso de las nuevas tecnologías.

FORMOSA

La política educativa del Ministerio de Cultura y Educación de Formosa 2004-2007 se ha propuesto brindar ofertas diversificadas de EGB y Polimodal Rural, que respondan a la idiosincrasia y a las necesidades propias de cada comunidad. Como parte de

La política educativa del Ministerio de Cultura y Educación de Formosa 2004-2007 se ha propuesto brindar ofertas diversificadas de EGB y Polimodal Rural.

esos lineamientos funciona el Proyecto Escuelas PAIPPA. Se trata de un programa provincial (PAIPPA) que plantea una acción conjunta entre los ministerios de la Producción, Salud y Educación. En este marco, Educación, desde el año 2001, diseñó y desarrolla un proyecto específico que tiene como destinatarios a alumnos, docentes y familias de escuelas rurales³⁵. Asimismo, la provincia desarrolla el Proyecto Educativo Provincial de Educación Intercultural y Bilingüe³⁶. No hay proyectos específicos sobre ruralidad del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación implementándose en la provincia.

La provincia informa que existen diversas acciones provinciales y nacionales de capacitación para docentes y/o directivos del sector rural:

- Plurigrado en ámbitos rurales, destinado a maestros de EGB1 y 2 de escuelas de plurigrado (RFFDC).
- Curso de Capacitación para Directivos y Docentes de Escuelas PAIPPA, destinado a profesores de EGB3 y Polimodal de Escuelas PAIPPA³⁷.
- Proyectos Didácticos Productivos, con la modalidad de mesas de gestión entre docentes y referentes locales.
- Capacitación en modalidad visitas de estudio, pasantías, charlas en articulación y convenios con el INTA, el Programa Social Agropecuario, Facultad de Recursos Naturales UNAF.

Existen en la actualidad acciones de remodelación, construcción y mejoras de edificios que incluyen a las EGB3 rurales, a través del Plan Nacional 700 escuelas y el Ministerio de Obras y Servicios Públicos de la provincia.

MISIONES

La provincia desarrolla el *Programa de impulso a la EGB3 rural*, que abarca a 30 municipios.

También el Ministerio de Educación implementa acciones de capacitación en las áreas (Lengua, Matemática, Sociales, Naturales) para maestros tutores y profesores itinerantes.

TUCUMÁN

La provincia desarrolla el Proyecto de Fortalecimiento de la Implementación de la EGB3 rural.

La provincia desarrolla el Proyecto de Fortalecimiento de la Implementación de la EGB3 rural y una Investigación Evaluativa de la Implementación del Tercer Ciclo de EGB en escuelas de la provincia.

Hay actividades del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación que impactan sobre la educación rural de adolescentes y jóvenes, centralmente, cursos de la RFFDC³⁸.

En 1999 se implementó el proyecto 7 de EGB3 rural en 35 escuelas de Tucumán. Pero recién en 2004 y 2005 se implementaron todas las ofertas necesarias de EGB3 rural en 370 escuelas. Durante 2004-2005 se abrieron 20 ofertas de Polimodal a nivel provincial.

Asimismo, existen políticas, programas provinciales y nacionales que impactan sobre la educación rural para adolescentes y jóvenes:

- El programa provincial “Abono escolar rural” para alumnos de EGB3 y Polimodal, orientado a facilitar la permanencia de los jóvenes y evitar la deserción (17.200 abonos).

- “Todos a Estudiar”, que es un programa nacional que se propone estimular la reinserción al sistema educativo de aquellos jóvenes que abandonaron el mismo, mediante un sistema de becas (68 escuelas de todo el territorio provincial, con 3.200 becas).

En casi todas las escuelas que se implementó EGB se están realizando mejoras edilicias y construcción de aulas. Se está elaborando un proyecto para la interconectividad de las escuelas, pero todavía no se pudo implementar.

Se está dotando de mobiliario nuevo a las instituciones educativas (20.000 bancos durante 2005) y se prevé una mayor inversión en 2006.

4.3. DIFUSIÓN Y USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

La educación rural se presenta como un ámbito de particular importancia para la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En muchos países de América latina, como Chile, Costa Rica y Brasil, las políticas nacionales de integración de TIC han comenzado justamente por este sector, debido a que estas tecnologías revelan una enorme potencialidad para apoyar políticas de innovación que tiendan a revertir algunos de sus principales problemas: el aislamiento, la distancia, los escasos y precarios sistemas de comunicación, el trabajo en el aula con grupos heterogéneos, las necesidades de formación permanente de los docentes.

La integración de las TIC en la educación rural se ha convertido en un tema de política de Estado en muchos países en desarrollo dado que se las vincula con cuestiones de equidad en relación con el acceso a oportunidades de mejorar la calidad de vida de las personas. Al mismo tiempo, es necesario observar que los mismos problemas que las TIC vendrían a resolver son también los principales obstáculos para su implementación. Por tanto, aquellos países o regiones que han implementado programas de esta naturaleza han debido planificar cuidadosamente los pasos a seguir, atendiendo la adecuada articulación de variables tales como la provisión de telecomunicaciones, el número de escuelas y de estudiantes y docentes por escuela, el desarrollo de contenidos específicos tanto para alumnos como para docentes, el soporte técnico y el acompañamiento pedagógico, así como los rasgos culturales de las diferentes comunidades.

Para el relevamiento de información sobre estas provincias se priorizaron las fuentes de origen oficial: la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE-MECYT) y Educ.ar, para el relevamiento de infraestructura y equipamiento; la Secretaría de Comunicaciones (SECOM) para las cuestiones de conectividad, y los sitios Web oficiales de los ministerios de Educación de las diferentes provincias. Es importante resaltar que la información disponible a nivel público es escasa y poco consistente. En lo referido a la educación rural en particular,

La educación rural se presenta como un ámbito de particular importancia para la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

no hay datos diferenciados en relación con el ingreso o no de las nuevas tecnologías en las instituciones. Tampoco se han identificado estudios sistemáticos al respecto. Por tal motivo se incorporó información proveniente de organizaciones sociales de referencia en las dos regiones.

PROGRAMAS OFICIALES DE INTEGRACIÓN DE TIC EN LA EDUCACIÓN RURAL

En el caso de las provincias estudiadas, el estado de situación es disímil, aunque comparten el hecho de no desarrollar una política integral de inclusión de TIC.

Las políticas de integración de TIC en los sistemas educativos se traducen en la articulación de tres líneas básicas de acción: equipamiento, conectividad, capacitación docente y producción de contenidos y servicios. En el caso de las provincias estudiadas, el estado de situación es disímil, aunque comparten el hecho de no desarrollar una política integral de inclusión de TIC con las características mencionadas. Esto es así tanto en lo que se refiere a la política educativa en general como a la rural en particular.

Sin embargo, no podría decirse que el uso y difusión de las TIC en los sectores rurales de las provincias del NEA y del NOA sea inexistente. Del mismo modo que en otras regiones del país y del mundo, la población va accediendo a las nuevas formas de comunicación y de gestión de la información de una manera más acelerada que la propuesta desde las iniciativas oficiales. Esto se da a partir de la proactividad de organizaciones gremiales, ONG, fundaciones, empresas y voluntades individuales. Por este motivo, se ha incluido la identificación de algunas de esas iniciativas, en la medida en que son vistas como potenciales puntos de partida para acciones de políticas de desarrollo.

El relevamiento de acciones oficiales que conjuguen ambas variables da un magro resultado, en la medida en que se ha registrado sólo un caso a nivel nacional y uno a nivel provincial.

- El MECyT, a través del portal Educ.ar, ha implementado el programa Red Educar, consistente en la conexión con banda ancha a escuelas rurales en diferentes provincias del país. En el caso que nos ocupa, se trata de cuatro escuelas rurales en Chaco, Corrientes, Formosa y Tucumán, respectivamente. La iniciativa

incluye el seguimiento y difusión de las experiencias con fines pedagógicos.

- A nivel provincial se destaca el caso de Chaco, que ha iniciado en abril de 2005 el Programa “Chaco @ccede”. Se trata de un proyecto implementado por los ministerios de Educación, Gobierno y Producción y está destinado a brindar el acceso a Internet y correo electrónico a pequeñas comunidades. El servicio de comunicaciones es provisto por la empresa Ecom Chaco. El emprendimiento consiste por el momento en el equipamiento de Salas de Acceso a Internet y la capacitación a encargados de las salas y también a docentes de las respectivas localidades en el uso de las herramientas informáticas básicas. Los cursos son dictados por personal de la Secretaría de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación de la provincia.

- En el caso del NOA, cabe mencionar el proyecto Edunet, desarrollado por Tucumán entre 2001 y 2003, uno de los primeros programas en el país que tuvo por objetivo la implementación de una política oficial de incorporación de las TIC en las escuelas para el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos y la democratización de la educación, a través el uso interactivo de la informática y las telecomunicaciones.

En el caso del NOA, cabe mencionar el proyecto Edunet, desarrollado por Tucumán entre 2001 y 2003.

En el caso de que se abarque un espectro más amplio que el de la educación rural, sí se han identificado algunas acciones oficiales que promueven el uso de las TIC en los sistemas educativos de las seis provincias relevadas. Se considera relevante su mención dado que constituyen posibles puntos de partida para la toma de decisiones de políticas TIC.

Según el relevamiento anual 2003 de la DINIECE, las provincias estudiadas, excepto Catamarca y Formosa, tenían alrededor de un tercio de sus escuelas públicas equipadas (sin distinción de niveles educativos o localización urbano-rural), con una densidad promedio de 2 computadoras por escuela. Todas las provincias casos se ubicaban por debajo de la media nacional, que era del 45%.

Como se observa en el cuadro 12, la carencia de equipamiento es particularmente aguda en las escuelas públicas de Catamarca (6%) y Corrientes (25%). Y la diferencia entre el sector público y el sector privado es sumamente alta en todas las provin-

cias (39%-80% en Misiones, 36%-89% en Tucumán, 36%-63% en Chaco y 25%-67% en Corrientes). Si se considera que prácticamente todas las escuelas rurales (salvo los casos de Misiones y Corrientes) que atienden a adolescentes y jóvenes son públicas, estos datos permiten generar una aproximación sobre las condiciones de acceso a la tecnología y a las redes electrónicas en esas escuelas.

CUADRO 12. EQUIPAMIENTO INFORMÁTICO EN LAS PROVINCIAS DE LA MUESTRA

DIVISIÓN POLÍTICO TERRITORIAL	PORCENTAJE DE ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS Y SUS ANEXOS QUE TIENEN COMPUTADORAS						ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS Y SUS ANEXOS QUE TIENEN COMPUTADORAS			COMPUTADORAS			COMPUTADORAS POR ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS QUE TIENEN COMPUTADORAS		
	SECTOR DE GESTIÓN			SECTOR DE GESTIÓN			SECTOR DE GESTIÓN			SECTOR DE GESTIÓN			SECTOR DE GESTIÓN		
	TOTAL	ESTATAL	PRIV.	TOTAL	ESTATAL	PRIV.	TOTAL	ESTATAL	PRIV.	TOTAL	ESTATAL	PRIV.	TOTAL	ESTATAL	PRIV.
Total país	41.117	32.022	9.095	50%	45%	65%	20.456	14.521	5.935	100.244	49.424	50.820	4,90	3,40	8,56
Misiones	1.167	1.009	158	45%	39%	80%	522	395	127	1.308	808	500	2,51	2,05	3,94
Tucumán	1.294	1.109	185	43%	36%	89%	558	394	164	2.244	1.424	820	4,02	3,61	5,00
Chaco	1.493	1.395	98	38%	36%	63%	563	501	62	1.613	1.069	544	2,87	2,13	8,77
Corrientes	1.282	1.155	127	29%	25%	67%	373	288	85	2.421	1.504	917	6,49	5,22	10,79
Catamarca	620	591	29	6%	6%	0%	36	36	-	50	50	-	1,39	1,39	
Formosa	716	668	48						

Fuente: MECYT-DINIECE, Relevamiento anual 2003.

Durante 2004, el gobierno nacional equipó, a través de Alfabetización digital a las escuelas del programa PIIE, a escuelas técnicas y a institutos de formación docente, con la siguiente distribución:

CUADRO 13. EQUIPAMIENTO INFORMÁTICO PROVISTO POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

		Escuelas PIIE	Escuelas técnicas	IFD	Total
NEA	Chaco	34	8	10	52
	Corrientes	17	4	6	27
	Formosa	25	6	7	38
	Misiones	27	4	6	37
NOA	Catamarca	43	5	8	56
	Tucumán	29	6	10	45

Fuente: Educ.ar (2005): *Informe sobre adquisición de equipamiento informático*³⁹.

En cuanto al financiamiento de los equipos del primer cuadro, no hay datos oficiales al respecto. A partir de informes que describen el estado de situación de integración de TIC o de equipamiento en todo el país, pueden identificarse en general diversas fuentes de financiamiento: el gobierno nacional (ej.: Prodymes II); gobiernos provinciales, generalmente con fines administrativos; iniciativas privadas (cooperadoras, organizaciones comunitarias). Pero al momento no es dable conocer los casos particulares de estas regiones, y menos aún lo sucedido en el sector rural.

Algo similar ocurre en relación con la conectividad, ya que no se cuenta con datos oficiales ni extraoficiales del estado de situación de las escuelas en las provincias estudiadas.

En relación con la capacitación docente en el uso de TIC, algunas provincias han convenido con la empresa Intel el dictado de cursos de capacitación en el uso pedagógico de las TIC, tal es el caso de Chaco, Corrientes y Misiones.

SITIOS WEB OFICIALES

Finalmente, en lo que respecta a los sitios Web oficiales, encontramos que Chaco y Misiones están desarrollando portales educativos, que se caracterizan más por la prestación de servicios que por el desarrollo de contenidos digitales. Entre los servicios

Chaco y Misiones están desarrollando portales educativos, que se caracterizan más por la prestación de servicios que por el desarrollo de contenidos digitales.

**Ambos portales
apuestan a la
conformación
de comunidades
virtuales.**

se puede mencionar la realización de trámites *on line*, el aporte de información de interés (las dependencias, funcionarios y datos de contacto), guías de trámites, calendario escolar y listados de establecimientos.

También ambos portales apuestan a la conformación de comunidades virtuales a través de la implementación de foros, para el análisis, debate y evaluación de la educación, para consultas y pedidos de información, organizado en canales para alumnos, docentes y comunidad en general.

El portal de Chaco también da alojamiento Web a colegios, a los que se accede desde la sección correspondiente a cada región educativa. La mayoría de estos sitios pertenecen a escuelas de educación especial.

En cuanto al desarrollo y distribución de contenidos educativos, Misiones publica los currículos de todos los niveles, *links* a sitios de interés educativo y materiales digitalizados de capacitaciones presenciales (http://www.cgepm.gov.ar/copracyt/material_curricular.htm) y edita también un diario digital: Infodocente (<http://www.cgepm.gov.ar/diario/Default.asp>).

En el caso de Chaco, se destacan las acciones de la Dirección de Ciencia y Tecnología y del Centro de Documentación e Información Educativa. La primera, entre otras acciones, ha creado el Centro interactivo de ciencia y tecnología de la región NEA y edita la revista *C y T Joven* en formato impreso y digital⁴⁰. El Centro a través de su sitio Web publica el contenido de programas y proyectos, los diseños curriculares y un directorio Web provincial. Edita una publicación digital, *Diseminación selectiva de la información*, que consiste en materiales para la difusión en las escuelas sobre temas específicos. Fuera del ámbito de las TIC, pero en una potencial relación con él, produce y emite ciclos radiales, para la difusión de las acciones del Ministerio y espacios de participación a los integrantes de la comunidad educativa y a los protagonistas de la cultura.

El Ministerio de Educación de Corrientes posee un sitio eminentemente informativo: información institucional; calendario para el nivel superior y otro para las escuelas; noticias; estadísticas; estatuto docente; resoluciones; enlaces; política educativa; listado de establecimientos educativos.

Además de las acciones descritas, pueden identificarse otras que promueven o incentivan la integración de las TIC en la práctica educativa. Si bien no representan políticas generales, tienen la potencialidad de las primeras experiencias sistemáticas en este sentido.

Chaco desarrolla el proyecto de *Unidades de Cultura Tecnológica* (UCT), destinado principalmente a la alfabetización tecnológica de los jóvenes. La Subsecretaría de Ciencia y Tecnología cumple también un rol proactivo en la inclusión de las TIC, a través de la promoción y difusión de proyectos escolares que apunten a este tipo de innovaciones. Se destaca el programa de *Innovación productiva* que incluye acciones de diagnóstico de necesidades de las microrregiones, trabajo en red entre organismos públicos, privados y tercer sector, integración con universidades (UNNE-UTN), para investigación y capacitación, difusión de oportunidades de financiamiento, crédito, subvenciones, etc., de FONTAR (Fondo Tecnológico Argentino)⁴¹.

Chaco desarrolla el proyecto de *Unidades de Cultura Tecnológica* (UCT), destinado principalmente a la alfabetización tecnológica de los jóvenes.

Las TIC para la administración y la gestión de los sistemas educativos

Chaco está desarrollando el proyecto “La información al alcance de todos”, con el objetivo de socializar el acceso a la información y el conocimiento y apoyar a los niveles de conducción y ejecución del sistema educativo y del público en general con el aporte de información y documentación. Entre sus acciones se destacan la recopilación, consulta y procesamiento de información, la elaboración de Boletines de Cursos y Congresos; Legislación Educativa; Hoja informativa; Boletín DSI.

Otro caso es el de Formosa, con el proyecto “Carta Escolar y Estadística”, que tiene por objetivo definir, construir y sostener un Sistema de Información acerca del estado y evolución de la educación provincial, garantizando la continuidad y confiabilidad en la generación y difusión de los datos, que permitan el diseño de líneas de acción para mejorar la calidad del proceso educativo.

El Ministerio de Educación de Misiones, por su parte, ha firmado un convenio con Obras Públicas para implementar el Servicio de gestión informática.

5. IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES NECESARIAS

En función del panorama presentado en las dos primeras partes del informe, se plantean una serie de temas/tópicos sobre los que sería relevante avanzar, teniendo en cuenta las restricciones de información y de conocimiento identificados en este trabajo. Se requiere:

Se requiere elaborar un mapa territorial de la oferta de educación técnica-profesional rural, desagregada por departamentos en las seis provincias.

1. Elaborar un mapa territorial de la oferta de educación técnica-profesional (técnicas, TTP, agropecuarias y otras instituciones educativas) rural, desagregada por departamentos en las seis provincias.

2. Estudiar las trayectorias de estudiantes y los procesos de pasaje y articulación entre las ofertas de educación media inferior (EGB3 rural, ciclos básicos) y las diversas ofertas de educación media superior (Polimodales-TTP y ciclos superiores de distintas modalidades).

3. Identificar el papel de la educación para el trabajo (en sus diversas modalidades) en las tramas socioproductivas de desarrollo local y el impacto de este tipo de formación en la promoción y arraigo de las poblaciones de jóvenes rurales en situación de vulnerabilidad.

4. Analizar el entramado y la sinergia entre instituciones de educación técnica y agropecuarias con las instituciones del sistema científico técnico (INTA, SENASA, universidades), con el objeto de construir conocimiento sistemático para formular política de fortalecimiento de sistemas tecnológicos de innovación locales en el ámbito rural.

5. Establecer una descripción cualitativa del proceso de implementación del Polimodal de Producción de Bienes y Servicios focalizando el análisis en el ámbito rural.

6. Describir y analizar las atribuciones, las capacidades técnicas y materiales, los recursos, el funcionamiento efectivo de los organismos que tienen a su cargo la coordinación y asistencia de las ofertas de educación y formación técnico-profesional rural.

7. Realizar un estudio que compare las características, fortalezas, debilidades e impactos que están teniendo los principales programas y proyectos públicos y privados-comunitarios de promoción y fortalecimiento de la educación de adolescentes y jóvenes en contexto rural en las distintas provincias.

8. Desarrollar un estudio cualitativo/en profundidad sobre una serie de experiencias locales de integración de TIC en tareas de formación y desarrollo socioproductivo a nivel local en el ámbito rural.

Realizar un estudio que compare los principales programas y proyectos públicos y privados-comunitarios de promoción y fortalecimiento de la educación de adolescentes y jóvenes en contexto rural.

Notas

1. El estudio fue coordinado por el doctor Mariano Palamidessi. La caracterización de la oferta sobre la base de datos estadísticos y otros informes fue desarrollada por los licenciados Ricardo Degisi y Roberto Araujo. El panorama de integración de las TIC en la educación fue producido por el equipo del IPE-Virtual coordinado por María Teresa Lugo. Por su parte, la licenciada Liliana Paredes (IPE- Buenos Aires) realizó el relevamiento de datos en la Web, participó en la confección del cuestionario enviado a referentes provinciales y llevó a cabo la recepción y la sistematización de esa información.

2. El relevamiento realizado incluyó información de los ministerios de Educación provinciales mencionados, asociaciones y federaciones educativas del sector privado, organizaciones y movimientos de la sociedad civil y entidades educativas confesionales que desarrollan o promueven propuestas educativas en estas provincias. En una primera aproximación, se buscó identificar los sitios, páginas Web y portales educativos de los ministerios y de las principales instituciones y agencias educativas que intervienen en el ámbito rural. El contacto con los responsables o representantes de algunas de estas organizaciones se estableció a través del mail y del teléfono para solicitar información complementaria.

3. En los límites de este estudio, la educación para adolescentes y jóvenes incluye ofertas relativas a EGB3 y Polimodal, educación media/secundaria (en sus distintas ramas o modalidades), formación técnico-profesional y de adultos (hasta 25 años).

4. En los plazos de realización del informe no pudimos utilizar datos actualizados para realizar las comparaciones rural/urbano en las dimensiones analizadas (matrícula, modalidad, títulos, repitencia, abandono).

5. A los efectos de ordenar el análisis, se los agrupó por año de escolaridad como recurso para igualar la diversidad de estructuras que se observó en tres de las seis provincias. El análisis se limita a una lectura de las tasas de abandono anual 2002, por lo cual no se pretende extraer conclusiones ni tendencias que supondrían extender este tipo de análisis a otros ciclos lectivos. Asimismo, debe tenerse en cuenta que el estar analizando exclusivamente servicios y matrícula del ámbito rural, supone tener en cuenta fenómenos de movilidad poblacional ciertamente distintos de los comunes de áreas urbanas, todo lo cual abona la idea de emplear esta información de manera exploratoria y descriptiva de una situación recortada temporalmente.

6. Se tomaron y agruparon por año de escolarización los datos de repitencia de las seis provincias, indicando alumnos repitentes sobre matrícula inicial de los servicios en ámbito rural. También en este caso debe considerarse que se trata de información limitada a un año (Relevamiento 2003), que no necesariamente implica tendencias cuya definición requeriría incluir mayor información.

7. Se analizan aquí los datos de egresados de Media/Polimodal en ámbito rural al 30/4/2003, clasificados por modalidad y título obtenido.

8. APEFA señala que hay 20 Escuelas de Familia Agrícola en Misiones, 16 en Corrientes y 7 en el Chaco.

9. A través de una consulta telefónica, la profesora Inés Celina González, integrante de la Mesa directiva de la Federación de EFAs sostiene que: "La provincia de Corrientes adhirió a la Ley Federal de Educación, pero, a nuestro entender, no resolvió correctamente la implementación de los EGB3 rurales. En general la educación rural de toda la provincia estaba bastante relegada, por gestiones anteriores". En las zonas rurales se encuentran escuelas de 3ª y 4ª categoría, con EGB1 y 2, muy aisladas, muchísima deserción escolar, escaso compromiso docente, pocos días de clases. Las EGB3 se encuentran en las zonas urbanas, algunas en los pequeños poblados, pero en ninguno de los tres niveles existen planes de estudio adaptados a lo rural o cosa parecida. Según la profesora González, las EFAs atienden en parte esas necesidades, ya que en la mayoría de los casos somos la única oferta educativa en grandes áreas para las zonas rurales. Con la gestión actual se pudieron abrir 5 nuevas EFAs en toda la provincia, pero considera muy

escaso el número de EFAs para cubrir la cantidad de alumnos rurales que han quedado sin la posibilidad de terminar la educación básica obligatoria, y menos aún pensar en una educación de terminalidad del nivel medio.

10. Respecto a la situación educativa en el Chaco, el trabajo de CIPPEC (2002) describe los siguientes detalles sobre la implementación del tercer ciclo de la EGB y el polimodal en esta provincia: La EGB3 Rural comenzó a implementarse en 1998, en el marco del proyecto 7 del Plan Social Educativo, el tercer ciclo de la educación general básica en 21 escuelas rurales situadas en tres localidades de la provincia (Castelli, General San Martín y Margarita Belén). Este proyecto consistía en constituir lo que se denominó “unidades de gestión local”, formadas por un conjunto de escuelas cercanas que compartían profesores itinerantes, los cuales recorrían los establecimientos rurales para enseñar los contenidos específicos de las diferentes áreas. A su vez, en cada una de las escuelas se designó un profesor tutor para realizar un seguimiento cercano de los aprendizajes de los alumnos. La provincia aportó los cargos y horas cátedra para los maestros tutores y profesores itinerantes, figuras que fueron creadas para la implementación de esta modalidad.

Este proyecto pudo implementarse sin mayores dificultades en General San Martín y en Margarita Belén, pero en Castelli la insuficiencia de profesores postulantes para ejercer el cargo de itinerancia dificultó el trabajo, sumado a la falta de caminos para acceder a las escuelas. La ausencia de viáticos para el trabajo de estos profesores fue otro obstáculo importante. Por último, cabe destacar que este proyecto pudo abarcar sólo una ínfima proporción de las escuelas rurales de la provincia, por lo que miles de niños asisten a la escuela EGB1 y EGB2 y luego terminan cursando el séptimo grado, tal como sucede en muchas de las escuelas urbanas de la provincia (2002: 80). Respecto del Polimodal, en 1999 se comenzó también con la implementación de la educación polimodal con 2.494 alumnos en 23 escuelas del antiguo secundario. Resulta interesante analizar las modalidades que están implementando las escuelas chaqueñas en comparación con el resto del país. Un aspecto a destacar es la importancia que ha tenido la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales por sobre la de Economía y Gestión de las Organizaciones, en contraste con lo que sucede en la media nacional. La diferencia con respecto a la media de la región, en donde uno esperaría encontrar mayores similitudes, es aún mayor. Por último, resulta interesante señalar la importancia que han adquirido los polimodales orientados a las Ciencias Naturales.

11. En el caso de Formosa, sostiene Caputo (2000): “Con el proceso de reforma educativa en marcha –al menos para el caso de los adolescentes rurales formoseños–, se ha agregado un freno en el nivel de escolaridad como consecuencia de la crisis rural que soportan las familias rurales en las dos últimas décadas, lo cual a su vez compromete aún más el deterioro de las condiciones de vida. Es necesario considerar lo fundamental que resulta la falta de reconocimiento del lugar que ocupa la interculturalidad en las prácticas de la educación rural. Existe una reproducción de una cultura escolar uniforme en la cual la educación se muestra indiferente de hecho a las formas de vida campesina, por parte de los planes de estudio y currículos centrales. En Formosa, la educación rural desconoce como punto de partida lo que podríamos llamar una pedagogía familiar, que implica considerar las percepciones de la realidad del niño y su familia. Vale decir, para el año 2000 lo más urgente debería ser integrar en el currículo rural, antes que contenidos, nuevas maneras de tratar los conocimientos partiendo de una priorización de la lengua materna (el guaraní), de los códigos y valores de la cultura campesina, cuyo muelle debe ser el arraigo e identidad rural. En resumen, asociar el conocimiento campesino y el científico a la vez. Asimismo, y muy particularmente a causa de la errática implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica –7º, 8º y 9º año–, se ha producido en 1999 un fuerte abandono de aquellos que, precisamente, comienzan a ser adolescentes en el campo. Aspecto novedoso que se presenta como un interrogante cuya justificación y alcances desconocen las familias del campo. En efecto, en 1999 existen evidencias muy fuertes del corte y expulsión del sistema educativo que se hace una vez que el estudiante termina el séptimo año de la ahora EGB, como consecuencia de la inexistente infraestructura para el Tercer Ciclo en la comunidad, y por las restricciones familiares en cuanto a los recursos económicos necesarios para trasladarse diariamente al establecimiento para cur-

sar el Tercer Ciclo más cercano –para el caso de Formosa, un establecimiento secundario–. Para continuar estudiando bajo la forma obligatoria y gratuita, los adolescentes rurales están obligados a asistir a aquellos establecimientos del nuevo Polimodal, localizados en el pueblo o ciudad más próximos, donde ya exista un establecimiento. Lo concreto es que hoy por hoy se hace muy difícil para los y las adolescentes rurales trasladarse diariamente a completar la EGB, y esto se incrementa cuanto mayor es la distancia y más desfavorecida económicamente es la familia”.

12. La implementación del Tercer Ciclo (el 8º año particularmente), propuesta según el calendario oficial para 1998, constituyó la etapa más traumática de la reforma. Un primer punto de central importancia estuvo constituido por la definición en torno a la localización espacial de dicho ciclo: en este sentido la decisión gubernamental fue la de implementarlo en la totalidad de ex escuelas de educación media y en algunas ex escuelas primarias (...). En el ámbito rural, la extensión del EGB3 se enmarcó dentro del proyecto 7 del Plan Social Educativo basado en la modalidad de profesores itinerantes y abarcando un total de 217 escuelas. Como base del desarrollo del proyecto se constituyeron en 1998 cuatro Unidades de Gestión Local (UGL) en forma piloto (que en los años siguientes se ampliaron hasta llegar a 12) agrupando cada una entre 18 y 23 escuelas. El gobierno provincial asumió el financiamiento de las horas creadas, mientras que a través del PSE se financiaron las cuestiones ligadas con el apoyo (CIPPEC, 2002: 93).

La instrumentación del ciclo Polimodal tuvo su punto de inicio en el año 2000, masivamente en el sector privado y en forma piloto en 7 escuelas estatales. Para este último sector, la definición de las modalidades intentó ser instrumentada a partir de la acción de una comisión dependiente del MCyE que analizó las potenciales demandas de cada zona así como las características de las escuelas. A la larga, las características de los recursos humanos y técnicos existentes parecen haber sido las condiciones con más peso al momento de definir las modalidades en la mayoría de las escuelas y sólo en algunos casos hubo un trabajo de discusión de los directivos junto a las comunidades locales. Junto con el comienzo del Polimodal, se llevó adelante el desarrollo de los TTP. En algunas de las ex escuelas técnicas (la mayoría había llegado transferida desde Nación) se implementaron estos trayectos técnicos, que incluso también se han implantado en otras escuelas medias tradicionales. En el tercer ciclo de algunos establecimientos educativos también se han desarrollado las Orientaciones Complementarias Curriculares (OCC). Si se considera el porcentaje de alumnos según el tipo de modalidad puede observarse el peso que “Economía y Gestión de las Organizaciones” tiene en relación al resto. Por lo que se observa, casi la mitad de los alumnos del polimodal se encuentran cursando esta modalidad, a la que siguen “Producción de Bienes y Servicios” y, algo atrás, “Humanidades y Ciencias Sociales”.

Modalidades en la educación Polimodal. Porcentaje de Alumnos. Educación Común

	Misiones	Media Regional	Media Nacional
Arte, Diseño y Comunicación	1	1	4
Economía y Gestión de las Organizaciones	47	41	37
Humanidades y Ciencias Sociales	18	22	27
Producción de Bienes y Servicios	24	16	17
Ciencias Naturales	11	18	14

Fuente: Ministerio de Educación, IDECE (2001), Anuario Estadístico 2000, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

En Misiones, el sector privado congrega en todos los niveles, según datos de 2000, 148 establecimientos (un 13% del total) a los que concurren algo más de 50 mil alumnos (un 16% de la matrícula provincial). La importancia de las instituciones privadas varía sin embargo de acuerdo con el nivel, creciendo en importancia en Polimodal Secundario (en donde las escuelas privadas representan un 31% del total). El perfil de algunas de estas escuelas, particularmente las ubicadas fuera de la capital provincial, no parece coincidir con el tradicional estereotipo de las instituciones del sector orientadas a las demandas del mercado, acercándose más bien a un modelo de organización de tipo parroquial (muchas veces gratuitas o con cuotas similares o escasamente superiores a las correspondientes a las cooperadoras de las escuelas públicas) y con algún tipo de compromiso social con la comunidad en la que se insertan (CIPPEC, 2002: 99).

13. La APEFA (Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola) –integrante de la FEDIAP– tiene una importante presencia en Misiones, con un total de 20 establecimientos educativos a los que se suma un Instituto de Formación Docente, en Capioví con una carrera de grado: “Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental”. Asimismo, funciona una de las 5 uniones provinciales de la APEFA: UNEFAM (Unión de Escuelas de la Familia Agrícola de Misiones, creada en 1989. (<http://www.undefam.org.ar/>))

14. Este análisis se complementa con el correspondiente a egresados, donde junto con la modalidad se registran los títulos obtenidos a la salida del nivel Medio/Polimodal.

15. Con la información obtenida no se puede identificar casos de Escuelas Técnicas en zonas rurales.

16. La implantación de los Trayectos Técnico-Profesionales (TTP), según los informantes provinciales es “muy baja” o “nula” en las seis jurisdicciones.

17. Se ha recurrido a un estudio realizado por el INET en 2004, con datos de un relevamiento del año 2002. Dicho estudio tiene como principal fortaleza la de presentar un registro empírico sistemático y actualizado. La principal desventaja es que la información no se encuentra desagregada por tipo de ámbito (rural-urbano) y ni por departamentos.

18. Vista la gran concentración de “escuelas técnicas” en el sector estatal, en los próximos apartados el análisis se centra en el total de escuelas y en las de ese ámbito de gestión. Se señalará sólo en caso que sea relevante algún resultado que corresponda a los establecimientos del sector privado.

19. Con la reforma educativa iniciada en 1993 se definió que la educación Polimodal podría articularse con trayectos técnico-profesionales (TTP). A diferencia de los contenidos originales presentes en la formación técnica, en la modalidad de Producción de Bienes y Servicios se busca integrar el conocimiento de los diversos procesos productivos siguiendo una cierta especialización, reforzada por los espacios curriculares institucionales y los TTP. Los contenidos obligatorios son: Tecnologías de control, Tecnologías de los materiales, Marco jurídico de los procesos y Proyecto Tecnológico. Los opcionales son: Tecnologías de la Energía, Electrónica, Instrumentación y Control, Procesos Agropecuarios y Producción de Servicios. Se diseñó una formación centrada en grandes áreas del saber y su aplicación, que se fuera especializando a lo largo de tres años, con una formación general de fundamento común y una formación orientada a esas distintas áreas, complementada por trayectos técnico-profesionales flexibles e independientes, optativos. Se esperaba que estos trayectos, en conjunto con la educación Polimodal, constituyeran una formación amplia de competencias para áreas ocupacionales que respondieran a las demandas del mercado de trabajo.

El desarrollo de los campos ocupacionales y la construcción de los trayectos aparecen tensionados entre las especialidades ya existentes en la educación técnica y un intento de ampliar las opciones, incluyendo nuevas tecnicaturas que pudieran articularse con las diferentes modalidades del Polimodal. Así, los perfiles profesionales definidos “comportan una fuerte polivalencia en lo científico técnico y en lo funcional, y una relativa autonomía para la acción en el proceso de trabajo donde se insertan” (Catalano, 1999). Sus contenidos se desarrollaron

a partir de la formación de competencias y con la intención de revisar los procesos de evaluación, acreditación y certificación vigentes, acercándolos más a los criterios usados para la evaluación del desempeño y de las capacidades cognitivas. Se planteó un nivel de calificación de técnico medio (nivel 3) y posmedio (nivel 4).

El proceso de redacción de módulos y trayectos estuvo a cargo del INET; la estructura era la de módulos por competencias, los cuales se integraban en itinerarios profesionales optativos que culminaban en títulos de técnico. La primera etapa de la reforma trabajó sobre el diseño de once perfiles profesionales (modalidad Producción de Bienes y Servicios) distribuidos en cuatro sectores de actividad: Agro (Técnico en Producción Agropecuaria); Construcción (Técnico en Construcciones, nivel 3 y Maestro Mayor de Obra, nivel 4); Industria (Técnico en Industrias de Procesos, Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas, Técnico en Electrónica); Servicios (Técnico en Informática Personal y Profesional, Técnico en Gestión Organizacional, Técnico en Salud y Medio Ambiente, Técnico en Comunicación Multimedial, Técnico en Tiempo Libre, Recreación y Turismo). En los documentos federales que presentan pautas relativas a los TTP (1996 y 1999) no se habla de tecnicaturas concretas ni se especifican las incumbencias de los títulos habilitantes, delegando a las provincias la negociación de la habilitación de títulos con los Consejos Profesionales. A su vez, los documentos base desarrollados por el INET abordan el perfil profesional, el área ocupacional, los ámbitos de desempeño, las áreas de competencia, las estructuras modulares, los itinerarios formativos y las certificaciones. Algunas de las especialidades desarrolladas son nuevas, sin antecedentes en la formación profesional o la educación técnica, y han sido elaboradas en el INET, entre ellas: Aeronáutica, Salud y Ambiente, Tiempo Libre, Recreación y Turismo, Comunicación Multimedial.

20. Se hace referencia a algunas experiencias concretas de articulación de las escuelas con sus medios productivos locales a partir de la información recogida en el relevamiento (INET/BID2004) que se efectuó en todas las escuelas técnicas del país recortando la muestra de provincias que son objeto de análisis en el presente estudio.

21. Es importante señalar que estos valores son en términos relativos respecto del universo de establecimientos técnicos de cada jurisdicción.

22. Para Catamarca no se han consignado datos durante el relevamiento realizado por el INET (2004).

23. Ver ANEXOS, una grilla de las regiones productivas y de las escuelas con perfil socioproductivo de la provincia de Formosa.

24. En la actualidad, las escuelas de alternancia se encuentran debatiendo sobre sus perfiles de formación y su orientación: ¿deben formar técnicos o cualificar productores?, ¿deben mantener la orientación agrícola o necesitan abandonar ese universo como referencial de la formación? Muchas de estas escuelas ya han resuelto su instalación y su infraestructura básica y comienzan a dedicar más energía y atención a demandas más diferenciadas por parte de las familias y los alumnos (Palamidessi, 2002).

25. Al respecto, Palamidessi sostiene que:

- En casi todas las escuelas se produce un proceso de transferencia de conocimientos, procedimientos y técnicas desde las escuelas hacia las producciones familiares.

- Existe una oferta de las escuelas de cursos técnicos y/o talleres, técnicas de producción convencionales y alternativas a ex alumnos, padres, madres y productores de la zona en convenio con instituciones como el INTA, las universidades, los ministerios y secretarías provinciales vinculados con la producción, etc.

- Algunas escuelas dictan cursos o trayectos sistemáticos y/o permanentes de formación profesional para adultos.

- En casi todas las escuelas se organizan charlas para familias y productores de la zona sobre temas de interés como agrotóxicos, salud, alimentación, adolescencia.

- En las escuelas más dinámicas se detectan y organizan demandas de familias y productores y se crean redes de comunicación y cooperación para el uso de recursos, insumos y equipamientos en torno a problemas locales (inundaciones, estado de caminos, sanidad). En algunas escuelas (los CEPT en particular) se organizan “circuitos” o “regionales” en forma regular.

26. No se ha incluido al INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), ya que es un organismo dependiente de la Secretaría de Agricultura y Ganadería y sólo se accedió a información centralizada a nivel nacional, poco relevante para este estudio.

27. La constitución de las redes ha supuesto la concurrencia de la acción conjunta del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y del Ministerio de Economía y Producción, para la formulación de políticas federales integradas de Formación Profesional.

28. Si bien la presencia del sujeto productor –pequeño y mediano– va perdiendo su centralidad en muchas escuelas, el ideario de las escuelas de alternancia continúa en buena medida vinculado con el mandato de promover el arraigo de los jóvenes al medio rural. Los padres, por su parte, tienen expectativas diversas y no comparten necesariamente con el fortalecimiento de una estrategia de arraigo. Sin embargo, muchos de los padres que son productores aspiran a que sus hijos adquieran más capacidades y conocimientos que ellos para manejar la empresa familiar. Este grupo de padres demanda más formación orientada a la producción y a la gestión y administración. Otros esperan que sus hijos hayan adquirido habilidades vinculadas con distintos oficios (carpintería, electricidad, mecánica, etc.). Muchas familias apuestan a que los estudios de nivel medio brinden a sus hijos mejores perspectivas en sus trayectorias de estudio o inserción laboral posterior (Palamidessi, 2002).

29. Estas percepciones son coincidentes con las motivaciones y razones identificadas en el informe de Palamidessi (2002):

- La posibilidad de seguir estudios secundarios a los hijos de las familias que viven a grandes distancias de los centros urbanos y en zonas rurales de difícil acceso.

- Y que los adolescentes pueden permanecer cerca de la familia hasta una edad más avanzada.

- La elección de la escuela motivada por la orientación agrícola adquiere significación en el caso de los hijos varones y en las familias que son propietarias de una explotación agrícola. En otros padres existiría la percepción de que, mientras continúan estudiando, en estas escuelas sus hijos aprenden “cosas útiles”.

- En las escuelas más asentadas y con mejor infraestructura se percibe un creciente interés de familias que residen en zonas urbanas que las ven como una alternativa formativa valorada frente a la crisis de las instituciones tradicionales de educación secundaria.

30. Asociado a este problema, algunos informes señalan los problemas asociados a la falta de transporte y el difícil acceso a las escuelas: caminos intransitables en días de lluvia, con la consiguiente pérdida de días de clase.

31. El Proyecto Escuelas PAIPPA es un proyecto que ejecuta el ministerio en el marco de un programa provincial (PAIPPA) que plantea una acción conjunta entre los ministerios de la Producción, Salud y Educación. En este marco, Educación, desde el año 2001, diseñó y desarrolla un proyecto específico que tiene como destinatarios a alumnos, docentes y familias de escuelas rurales.

32. Sin embargo, está reconocida la importancia de la conformación de un área rural, con anteproyecto de resolución ministerial, actualmente a la firma del señor ministro (en atención a que son rurales el 64,9% de escuelas de la provincia).

33. Ministerios o secretarías de gobierno, producción, desarrollo social.

34. Se señala este dato porque las administraciones anteriores prácticamente no tenían diálogo con el movimiento de Escuelas de Familia Agrícola. En los últimos dos años la nueva administración habilitó la creación de un número significativo de EFAs y les otorgó apoyo en materia de planta funcional.

35. El Programa de Acción Integral para el Pequeño Productor Agropecuario (PAIPPA) se propone:

- Propender a la educación rural del niño, adolescente y joven formoseño desde una formación básica en competencias generales y específica en lo agropecuario; que no desvíe al alumno de su destino rural, si es su elección, y que a la vez los capacite para un destino no rural, si esa es su posibilidad.

- Contribuir a mejorar la calidad de vida del hombre de campo, desde el ámbito educativo a través de proyectos institucionales que permitan la formación del alumno rural, desde la relación necesaria y complementaria con familiares, maestros y profesores, que son parte de su medio rural local.

36. Este proyecto se propone instalar un proceso educativo en el que cada escuela con población aborigen pudiera identificar y responder de manera flexible y apropiada a las necesidades básicas educativas de los destinatarios y sus comunidades desde una enfoque de educación intercultural bilingüe.

37. Curso que consta de cuatro módulos sobre: Educación Rural y Desarrollo Local. La enseñanza y el aprendizaje en contexto rural. La metodología de Pedagogía de la Alternancia: sus instrumentos pedagógicos. Relaciones interinstitucionales Escuela-Comunidad Local-Empresas.

38. Como parte de esas acciones se está implementando una capacitación a todos los docentes de plurigrado, con la participación de supervisores y directores de las escuelas en todo el territorio provincial en las áreas específicas de lengua, matemática, ciencias sociales y naturales, que durará aproximadamente dos años, con la posibilidad de generar redes de escuelas y un trabajo pedagógico didáctico al interior de las escuelas para mejorar la calidad educativa del plurigrado. Cabe aclarar que en Tucumán de las 628 escuelas de básica (EGB1 y 2) hay 430 que tienen al menos una sección de plurigrado y están alejadas de un medio urbano.

39. Disponible en <http://imagenes.educ.ar/imagenes/nuevahome/institucional/aei.pdf>

40. www.ecomchaco.com.ar/MECCyT/SubCyT/PROPACYT/revistadigital.

41. Más allá de los Ministerios de Educación, dos de las provincias estudiadas presentan políticas oficiales que tienden a la construcción de la e-ciudadanía. Uno es el caso de Chaco, descrito más arriba. El otro caso relevante es el de Misiones, que desde el portal del Ministerio de Educación promueve la inserción de los docentes en la cultura digital, a través de la realización de e-trámites, e-reclamos, e-denuncias y consultas al e-padrón. Esta iniciativa está en consonancia con la línea de política de inclusión digital del gobierno provincial, que desde su sitio Web oficial promueve el uso de software libre, brinda un servicio gratuito de mensajes de texto a celulares y la realización de trámites *on line*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPUTO, L.: “Jóvenes rurales formoseños y los obstáculos a las prácticas participativas”, en: BALARDINI, S. *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. CLACSO. Buenos Aires. 2000. <http://168.96.200.17/ar/libros/cygyjuventud/caputo.pdf>

CIPPEC: *Las provincias educativas. Estudio comparado sobre el estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas*. Buenos Aires. 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA: *Informe de la República Argentina. Seminario Educación de la población rural en América Latina. UNESCO-FAO*. Santiago de Chile. 2004.

PALAMIDESSI, M.: *Escuelas de Alternancia. Estado de situación*. IIFE-UNESCO Buenos Aires. Febrero de 2003. mimeo.